

Kleinbach, Karlheinz

Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik

Bad Heilbrunn : Klinkhardt Verlag 1994, 216 S. - (Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 1992)



Quellenangabe/ Reference:

Kleinbach, Karlheinz: Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn : Klinkhardt Verlag 1994, 216 S. - (Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 1992) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20103 - DOI: 10.25656/01:2010

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20103>

<https://doi.org/10.25656/01:2010>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZUR ETHISCHEN BEGRÜNDUNG
EINER PRAXIS DER
GEISTIGBEHINDERTENPÄDAGOGIK

von
Karlheinz Kleinbach



1994

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Kleinbach, Karlheinz:

Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik / von Karlheinz Kleinbach. - Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994

Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 1992

ISBN 3-7815-0761-0

1993.1. d. © by Julius Klinkhardt

2009 © autor

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Gesamtherstellung: WB-Druck GmbH & Co. Buchproduktions-KG, Rieden Printed in Germany 1993 ISBN 3-7815-0761-0

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Die hier vorliegende elektronische Fassung ist textidentisch mit der Druckausgabe. Die Seitenzahlen im Inhaltsverzeichnis wurden entsprechend aktualisiert.

Zum Geleit

Der Umgang mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen, vor allem jenen, die wir als schwerbehindert bezeichnen, zwingt die Pädagogik zu einer gründlichen Neubesinnung auf ihre 'Geschäftsgrundlagen'. Dies ist eine Einsicht, die vorliegende Arbeit von Karlheinz Kleinbach vermitteln möchte. Die etablierte Geistigbehinderten-Pädagogik erweckt den Eindruck, als bewege sie sich auf vertrautem Gelände; als sei sie eine Spezial- und Bindestrich-Pädagogik auf gesicherten Fundamenten, deren Besonderheit sich von ihrer speziellen Klientel herleitet. Bildungspläne und Förderprogramme dieser Pädagogik unterscheiden sich in ihrer kompensatorischen Zielsetzung und den veranschlagten Tempi, nicht aber in der Struktur ihres Aufbaus von den Lehrplänen der Regelschule. Damit verschließen sie sich der Einsicht, daß Kindern und Jugendlichen mit schwerer geistiger Behinderung die 'normalen' gesellschaftlich vermittelten Beziehungen fraglich werden, auf deren Rücken die Erziehung sonst daherkommt. Hier stellt sich die Frage nach dem 'genuin Pädagogischen' in ihrer ganzen Radikalität.

Die Verstehens- und Verständigungsprobleme zwischen Nichtbehinderten und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung sind offensichtlich. Das Nicht-Verstehen erscheint dabei als Abbruch der Kommunikation. Dabei wird vorausgesetzt, daß die Grenze des Verstehens mit der Kommunikation zusammenfällt. So bricht das professionelle Verstehen zusammen, was zur Krise des Selbstverständnisses sowohl der Praktiker als auch der Theoretiker führt. Ist es nicht vielmehr so, daß Geistigbehindertenpädagogik nur unter der Grundannahme einer Kommunikation sinnvoll möglich ist, die die Grenzen des Verstehens überschreitet? So stellt sich die Aufgabe der Pädagogik geistiger Behinderung als Grenzerweiterung, in der sie das Maß ihres Könnens findet. Kommunikation muß nicht allein in einer wie auch immer verfaßten Gemeinsamkeit der Sprache wurzeln. Der unerklärliche und daher unbedingte ethische Anspruch des anderen Menschen auf Hilfe und Pflege wird gerade dort erfahren, wo er nicht in der Ordnung des Normalen verrechnet und dechiffriert werden kann. Dies ist die zentrale These einer Humanität des anderen Menschen, die der Philosoph Emmanuel Lévinas ausformuliert hat und auf die Kleinbachs Studie mit hoher Sensibilität Bezug nimmt. Dabei ist neu, daß die Nähe zum anderen Menschen ein nicht-reziprokes Verhältnis darstellt. Danach kann für Kommunikation keine durch Fähigkeiten und Fertigkeiten instrumentierte Symmetrie vorausgesetzt werden. Vielmehr geht es um die radikale Anerkennung einer Asymmetrie der Gegenwart des anderen Menschen. Die ästhesiologischen Titel dafür heißen Stimme, Blick und Haut.

Bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer geistiger Behinderung ist die übliche zukunfts- und entwicklungsorientierte Einstellung der pädagogischen Förderung dramatisch in Frage gestellt. Es wäre jedoch falsch, nur für ähnliche 'aussichtslosen Fälle' eine solche ethische Begründung von Kommunikation, wie sie hier unter Bezug auf die Sozialphilosophie von Emmanuel Lévinas aufgezeigt ist, aufzusparen. Hier geht es vielmehr eine letzte ethische Verbindlichkeit des pädagogischen Denkens, für das die Erziehung geistiger Behinderter einen Prüfstein darstellt. Eine solche Pädagogik kann sich auf keine wie auch immer vorgegebene (ontologische oder christliche) Heilsordnung stützen oder sich an einer (messianischen, utopisch-säkularen) Heilserwartung ausrichten. Diese 'Aussichtslosigkeit' kommunikativ verfaßter menschlicher Existenz ist eine Herausforderung an eine Pädagogik, die in ihrer Tradition in mehr oder weniger säkularisierten Formen immer wieder zur Absicherung ihrer Ziele und Aufgaben auf der Suche nach irgendwie verbürgtem Heil war.

Prof. Dr. Klaus Giel

Prof. Dr. Wilfried Lippitz

Prof. Dr. Ferdinand Klein

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7	
Vorwort	9	
 Kapitel 1: Eine Bestandsaufnahme	 print	 pdf
§ 1 Zur Themenstellung und zum Gedankengang der Arbeit	11	4
§ 2 Zur Terminologie	17	6
§ 3 Geräusche und Stimmen: Zum Begriff der Kommunikation im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte	19	10
§ 4 'Verhält' man sich im Sprechen? Intentionale Sichtweisen der Sprachförderung	22	12
§ 5 Basale Förderung	27	15
§ 6 Dialogorientierte Ansätze	31	18
§ 7 Phänomenologische Orientierung bei Wilhelm Pfeffer	33	19
§ 8 Elementare Beziehung bei Barbara Fornefeld	48	28
 Kapitel 2: 'Um nichts' - Kommunikation als ethisches Ereignis		
§ 9 Präzisierung der Fragestellung: Stimme Blick und Haut in ihrer Form	53	30
§ 10 Gegen die 'Wut des Verstehens'	54	31
§ 11 Drei Bestimmungsmomente unseres Kommunikationsbegriffs: Sache des Anderen, Ästhesiologie und Liturgie	58	33
§ 12 Lévinas Philosophie der Andersheit	61	35
§ 13 Lévinas Husserl Lektüre	62	36
§ 14 Totalität	66	38
§ 15 Der Andere	68	39
§ 16 Berührungen zur Dialogphilosophie	70	40
§ 17 Nähe	73	41
§ 18 Der ursprüngliche Ausdruck	78	44
§ 19 Ethik der Endlichkeit	81	46
§ 20 Gerechtigkeit	83	47
§ 21 Andersheit als semantischer Zusammenhang einer Pädagogik der Kommunikation	85	48
 Kapitel 3: Zum Blick		
§ 22 Sehzwang als Blindheit - oder: Der diagnostische Blick	86	49
§ 23 Über-Blick? Der gegenwärtigen Forschungsstand	91	51
§ 24 Der Blick zeigt sich - Versuch über die Scham als Dimension des Blicks	96	54
§ 25 Scheu: Moment vor der Scham und Kategorie des Abstandes	98	55
 Kapitel 4: Über Stimme		
§ 26 Das Gehör verschafft sich seine Stimme	100	57
§ 27 Vom Schreien und Sagen-Hören	105	60
§ 28 Hör-Proben	107	61
§ 29 'Die Rauheit der Stimme'	112	64
§ 30 Der Schrei	115	65
§ 31 Der Laut	117	66
§ 32 His master's voice: Derridas Kritik an Husserl	118	67
§ 33 Herrenloses Rufen (Heidegger)	124	70
§ 34 Die Stimme des Anderen	128	73

Kapitel 5: Versuch über die Haut

§ 35 Einleitung	136	77
§ 36 Taktile Kommunikation	147	83
§ 37 Die Haut im Kreis zuständlicher Modalitäten	150	84
§ 38 Exkurs: 'Aktiv/Passiv': als sonderpädagogische Argumentationsfigur	154	87
§ 39 Passivität der Haut	156	88

Kapitel 6: Über Geduld

§ 40 Was meint 'Ästhesiologie der Nähe'?	163	92
§ 41 Geduld im Katalog moralischer Tugenden	168	95
§ 42 Sonderpädagogik: 'Die reife Geduld' ?	172	97
§ 43 Sisyphos und Hiob	174	98
§ 44 Die Vergeblichkeit der Geduld	177	100
§ 45 Didaktische Hinsichten	184	102

Literaturverzeichnis	187	104
----------------------	-----	-----

Vorwort

In der Pädagogik geistiger Behinderung ist *Kommunikation* zu einem Schlüsselbegriff didaktischen Argumentierens geworden. Dies zeigen nicht zuletzt zahlreiche Veröffentlichungen zur Kommunikationsförderung bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Wie wird eine solche Kommunikationsförderung pädagogisch fundiert? Läßt sich Kommunikation hinreichend als Bündel lehr- und lernbarer Leistungen bestimmen? Kann Kommunikation dem individuellen *Können* zugerechnet werden? Davon scheinen gegenwärtige Konzepte auszugehen. Entsprechend kommt Kommunikationsförderung u.a. im Gewande von *Wahrnehmungsförderung* daher. Eine solche Förderung gründet instrumentalistisch in Kategorien wie *Fortschritt*, *Umbruch* oder wenigstens *Krise*. Jedenfalls ist sie so ausgelegt, als könne sie ihre Ziele erreichen. Aber erst im Zusammensein mit schwerstbehinderten Menschen wird offenbar, was solche Förderansätze verdecken, nämlich eine Praxis, die in einem noch zu präzisierenden Sinne *umsonst* und *vergeblich* ist.

Das Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen mit schwerer geistiger Behinderung ist für nichtbehinderte Erwachsene häufig durch Nichtverstehen gekennzeichnet. Dieses Nichtverstehen kann in zweifacher Weise gemeint sein, nämlich als unverständliche oder fehlende *Artikulation* und/oder als unverständlicher *Sinn*. Dem ersten ist nach gegenwärtiger Auffassung mit Mitteln der Sprachförderung und Artikulationstherapie zu begegnen. Hier wird Nichtverstehen also an Spezialdisziplinen delegiert. Die andere Art von Nichtverstehen ist substantieller Natur, insofern als mit ihr auch das professionelle Verstehensethos der Pädagogik selbst auf dem Spiel steht. In den vergangenen Jahren wurde dieses Nichtverstehen häufig selbstbezüglich als Symptom von *burn-out* thematisiert. Dabei geriet Nichtverstehen nicht selten zur notwendigen Passage für ein 'tieferes Verstehen', in dem schließlich auch dieses Nichtverstehen aufgehoben erscheint.

Außerhalb des schulpädagogischen Feldes sorgen gegenwärtig die Thesen zur 'Sterbehilfe bei Neugeborenen' für Diskussion. Singers Einladung zum Symposium der Bundesvereinigung Lebenshilfe im Sommer 1989 zum Thema 'Biotechnik - Ethik - Geistige Behinderung' führte zum Eklat. Die anschließende öffentliche Debatte bezog sich u.a. auch auf das Lebensrecht von Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. MÜRNER 1991, RIBBERT 1990, HEGSELMANN/MERKEL 1991). Außer einer zeitlichen Koinzidenz haben diese beiden Themen, das Scheitern des Verstehens und die sog. 'Ethik-Diskussion' anscheinend nichts miteinander gemein. Ein Aspekt bleibt in den obengenannten Auseinandersetzungen mit dem Konzept und dessen Zurückweisungen unerwähnt: Peter Singer (1984) und Christoph Anstötz (1990) formulieren ihre Überlegungen, Beispiele und 'ethische Konsequenzen' ausschließlich in der *ersten* und *dritten* Person. Dort aber wo sich die ethische Fragestellung im theoretischen Raum zwischen 'Ich' und 'Er' entfaltet, bleibt kein Platz für jenen anderen Menschen, der zu mir spricht, mich anblickt und berührt.

Dagegen wird hier versucht, Nichtverstehen als *konstitutives* Moment von Praxis auszuweisen und damit zu zeigen, daß eben darin die ethische Dimension des Kommunikativen liegt. Was auch und gerade im Nichtverstehen bleibt, sind Stimme, Blick und Haut des anderen Menschen als *Formen des Naheseins*. Töne, Lautnachahmung, Blickkontakt, Hautsensibilisierung, Rufübungen usw. sind Titel, unter denen Stimme, Blick und Haut gegenwärtig unterrichtlich erscheinen. Werden sie als Medium, Kommunikationskanal, Wahrnehmungsmodus usw. *gefördert*, *sensibilisiert*, *stimuliert*, *angebaut* und *aktiviert*, bleibt - so unsere These - ihre ethische Dimension verdeckt. Diese liegt gerade darin, daß Stimme, Blick und Haut als Grenzen ein *ursprüngliches*, meinen Intentionen vorausgehendes Verhältnis von Nähe ankündigen. So gesehen *trennen* Stimme, Blick und Berührung und nehmen dem Ich-Subjekt alles aus der Hand, insofern sie meinem Erkennen notwendig vorausliegen. Kommunikation ist - ethisch gesehen - deshalb prinzipiell asymmetrisch, meine ethische Beziehung zum anderen Menschen ist zu keinem Zeitpunkt und unter keiner Bedingung umkehrbar. Dies hat in pädagogischer Hinsicht weitreichende Konsequenzen. Denn damit wird es möglich, einer Pädagogik der Kommunikation, die sich nicht mehr im Rahmen gesellschaftlicher Konventionen und Überzeugungen entwickeln kann, ein *unkonventionelles* Fundament zu geben, - nicht jedoch im Sinne der Moral Kants oder der Dialogik Bubers. Vielmehr hat der Anspruch des anderen Menschen in Stimme, Blick und Haut gewissermaßen sein eigenes Organ. In ethischer Hinsicht offenbart sich in ihnen die Andersheit des anderen Menschen. Wenn wir die sinnliche Resonanz dieser Andersheit *Geduld* nennen, so geschieht dies nicht im Rückgriff auf eine verabschiedete Tugendlehre, nach der sich das Ich-Subjekt Geduld in der Reflexion zuerkennt und dabei gewissermaßen 'auf Zeit' spielt. Weil jedes Tun vergeblich zu sein scheint, ist *Präsenz des Anspruchs* des anderen Menschen an mich das ihr angemessene Schema. Dies impliziert einen Praxis-Begriff, der auf Förderprogramme mit den Zielen des Fortschritts verzichten kann.

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 1992 unter dem Titel 'Ethische Dimensionen des Kommunikativen - Über vergessene Voraussetzungen einer Pädagogik der Kommunikation' der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen als Dissertation angenommen.

Kapitel I

Eine Bestandsaufnahme

§ I Zur Themenstellung und zum Gedankengang der Arbeit

Kommunikation als Leitbegriff

Das
Selbe
hat uns
verloren, das
Selbe hat uns
vergessen, das
Selbe
hat uns - -
Paul Celan

Um die Mitte der siebziger Jahre avancierte *Kommunikation* zu einem Leitbegriff des pädagogischen Denkens. Auch in der Pädagogik geistiger Behinderung als einer Teildisziplin pädagogischer Theoriebildung zeitigte dies eine neue Sichtweise von Unterricht und gab neue Impulse für den Bereich sprachlicher Förderung. Psychologie, Pragmatik und Linguistik wurden dabei zu Referenz- und Bezugswissenschaften des didaktischen Argumentierens, mit deren Hilfe neue unterrichtliche Ansätze ausformuliert werden konnten. Wohl wurde dabei das naive technizistische Sender-Empfänger-Modell verabschiedet, nicht aber die Vorstellung, daß der Erzieher diejenige Instanz ist, die Kommunikation absichtsvoll lenken kann und im Sinne eines zielorientierten Unterrichts auch lenken soll.

Dem liegt jedoch eine Prämisse zugrunde, die so selbstverständlich scheint, daß sie kaum thematisiert wurde: Kommunikation ist immer *sinnvolle* Kommunikation - oder gar keine. Dort, wo die Grenzen des Verstehens erreicht sind, *kann* keine Kommunikation zustande kommen. *Sinn* und *Verstehen* erscheinen als notwendige Bezugsgrößen für kommunikatives Geschehen. Für beide Kategorien gilt, daß sie sich wiederum auf ein denkendes Ich-Subjekt beziehen.

Innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung wird *Kommunikation* gegenwärtig unter drei Aspekten entfaltet: Erstens wird Kommunikation untersucht im Rahmen der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern mit dem Ziel der Verbesserung unterrichtlichen Handelns¹. Zweitens wird erzieherisches Handeln in der Struktur kommunikativen Handelns begriffen. Danach stellt "Erziehung ... einen kommunikativen Prozess dar; andererseits hat Erziehung die Aufgabe, kommunikative Fähigkeiten zu vermitteln" (SPECK 1980, 85). Drittens erscheint Kommunikation als Variable im Lernprozess. Dies bezieht sich insbesondere auf die Maßgabe einer *altersgemäßen* Kommunikation als einer entwicklungsorientierten Sprachförderung, der es um isolierte artikulatorische, lexikalische und syntaktische 'Sprachleistungen' geht².

Verstehen und *Verständigung* sind dabei fundierende Größen: "Unter Kommunikation wollen wir den wechselseitigen Prozess des In-Beziehung-Tretens verstehen, bei dem es über den Austausch von Informationen über Zeichen um Verständigung über Bedeutungen, Erwartungen, Intentionen, Normen etc. geht" (SPECK 1980, 75). Kommunikation ist gebunden an eine *Absicht*, die so *gerichtet* ist, daß sie von jemandem *wahrgenommen* und auch *verstanden* wird. *Absicht*, *Gerichtetheit*, *Wahrnehmbarkeit*, *Verstehbarkeit* menschlichen Verhaltens sind die vier Kriterien, nach denen sich Kommunikation danach allgemein bestimmen läßt.

Mit dem Terminus *Verstehbarkeit* wird jedoch auch eine komplexe historisch-systematische Problematik innerhalb der Pädagogik angeschnitten. Einerseits kann sich Verstehen nämlich auf ein unterrichtliches Ziel beziehen, i.S. von *Verstandenhaben* einer Sache. Dazu muß gleichzeitig ein gegenseitiges *Verstandenwerden* von Lehrer und Schüler vorausgesetzt werden. Das *Verstandenhaben* bezieht sich - bildungstheoretisch betrachtet - auf die praktische Hilfestellung im Verstehen von Sachen. Es richtet das Augenmerk auf die materiale Seite des selbstreferentiellen Verstehens. Demgegenüber hat das *Verstandenwerden* eher Interaktion im Blick. *Verstandenwerden* zielt auf die Frage, ob der Handelnde versteht, was er bei anderen Beteiligten auslöst. Erziehung wird dabei begriffen als Ausdruck des Eingehens von *Verstehensbeziehungen*. Was ist damit gemeint? "Die Möglichkeit des Verstandenwerdens wird mithin dann erhöht, ... wenn Verstehende über einen

¹ Vgl. FÜSSENICH/HEIDTMANN 1984, KORNFELD 1986, HERMANN 1986, KLÖPFER 1978, MOOG 1986, SCHMIDT-DENTER 1985, BAY 1986.

² Vgl. ATZESBERGER 1978, FÜHRING et al 1973, FRIEDRICH o.J., KASCHADE 1980, DAHMS/JAEGER 1976, DUHM/HUSS 1977, LÜCKERT/SCHIEDT o.J., JOSEF/JOSEF 1971, GRUNWALD 1979, WERNER 1973, JOSEF/BÖCKMANN 1978, ASCHMONEIT 1976.

längeren Zeitraum mit Anderen zusammenleben ... einfach dadurch, daß *Nähe* gegeben ist. Der Verstehende versteht dann, was er auslöst" (UHLE 1989, 205, herv. KK). Nun kann auch die neuere Verstehensdiskussion Hinderungsgründe für Verstandenwerden nicht überspringen, "seien es Rationalitätseinschränkungen, entwicklungsbedingte Niveaueinschränkungen, Bedingungen des Zusammenlebens, psychische und soziale Störungen oder Beschädigungen von Mit- und Umwelt" (a.a.O. 153). Gerade wegen dieser kognitiven 'Aufladung' des Mißverstehens ist es problematisch, den Verstehensbegriff in der Pädagogik geistiger Behinderung in fundierender Weise zu verwenden. Daß dies nicht allein eine systematische Fragestellung ist, erfährt der Erzieher im Zusammensein mit geistigbehinderten Menschen häufig genug. Wer Menschen mit schwerer geistiger Behinderung kennenlernt, sie betreut, pflegt und unterrichtet, findet sich nicht selten kaum beschreibbaren Irritationen ausgesetzt³.

Die vorliegenden Arbeit versucht nicht, Verstehen und Verstehbarkeit als notwendige Bestimmung von Kommunikation zu retten, indem aufgezeigt wird, wie das kommunikative Repertoire zu erweitern sei. Ebenso wenig ist beabsichtigt, eine Theorie des Fremdverstehens vorzulegen, derzufolge für ein "Gerede ... ohne kommunikative Intention, sinnlose Aktivität ohne Zweck und Grund" (RODENWALDT 1989, 278) ein sinnvoller Kontext zu finden ist, d.h. ein entsprechendes Deutungsmuster bereitzustellen ist⁴. Vielmehr wird hier der Versuch gemacht, aus der Erfahrung des Zusammenbruchs des Verstehens die ethische Dimension von Kommunikation freizulegen. Während gegenwärtige Kommunikationsförderung dem Verstehen eine systematische Vorzugsstellung einräumen, gehen wir davon aus, daß Verstehen nicht eine notwendige Bestimmungsgröße von Kommunikation sein muß, - und mehr noch: daß erst im Verzicht auf diese Größe die ethische Dimension von Kommunikation zu gewinnen ist. Zentrum unserer Beunruhigung ist dabei die in der Kommunikation offenbar werdende *Andersheit* des anderen Menschen, von der Otto Speck schreibt: "Die Anerkennung der Andersheit fundiert und eröffnet das erzieherische Verhältnis" (SPECK 1980, 186). Diese Andersheit ist weder psychologisch noch biologisch zu bestimmen. Vielmehr ist damit der Modus des Kommunikativen selbst gemeint. Es wird nachfolgend versucht, dieser Formulierung von Otto Speck im Rahmen einer Pädagogik der Kommunikation unsere eigene Lesart abzugewinnen. Diese Andersheit hat ihren Ort nicht in der Reflexion vor oder außerhalb der Kommunikation, sondern geschieht in ihr selbst als eine Bewegung, die außerhalb meines Vermögens liegt. Gerade im Scheitern meiner Vermöglichkeiten rückt die ethische Dimension der Andersheit des Anderen in den Blick.

Das Gespräch zwischen zwei Menschen hat ein räumliches und zeitliches Nahesein zur Voraussetzung. In dieser alltagssprachlichen Verwendung ist *Nähe* die unbefragte Bedingung für jede Inter-Aktion. Uns interessiert dabei die bisher in der Sonderpädagogik nicht gestellte Frage nach der *Konstitution von Nähe*. Es gilt aufzuzeigen, daß Nähe sich nicht zuerst in Bezügen von Wahrnehmen und Erkennen konstituiert. Nähe ist Bedingung der Möglichkeit des Angesprochenwerdens. Erst in der Nähe kommen Stimme und Blick des anderen Menschen überhaupt zur Geltung. Wenn wir einander nahe genug sind, können wir einander anblicken, hören und berühren. Stimme, Blick und Berührung sind nicht Versatzstücke eines Informationstransfers. In dieser Vorannahme unterscheiden wir uns von gegenwärtigen Konzepten zur Kommunikationsförderung.

Jene Konzepte gehen davon aus, daß Stimme, Blick und Berührung durch den defizienten Status des Behinderten das Kommunizieren 'stören' oder unmöglich machen. Deshalb werden sie Gegenstand unterrichtlichen Planens: Fehlerhafte Artikulation wird *therapiert*, Blickkontakt wird angebahnt und Haut wird sensibilisiert. Aber Stimme, Blick und Hautberührung sind in ethischer Hinsicht nicht durch ihr Funktionieren beschreibbar. Denn der andere Mensch ist für das Ich-Subjekt nicht Gegenstand wie die wahrgenommenen Dinge seiner Umgebung. Der andere Mensch kommt nicht wie ein Ding vor, sondern ich *begegne* ihm. Es wird also zu zeigen sein, daß Erkennen und Kommunikation zwei unterschiedliche Konstitutionsformen sind. (Mit dem phänomenologischen Terminus 'Konstitution' zeigen wir zugleich an, in welcher Hinsicht wir erziehungsphilosophisch argumentieren werden).

Unter Bezugnahme auf die Philosophie von Emmanuel Lévinas möchten wir zeigen, warum sich Kommunikation nicht in Kategorien der Erkenntnis fundieren läßt. Denn die Instanz, die Erkenntnis immer wieder und fundamental infrage stellt, ist der andere Mensch. In der Sichtweise von Lévinas bezeugt die Andersheit des anderen Mensch geradezu die Falschheit des neuzeitlichen Subjektbegriffes, insofern der andere Mensch für mich weder erkannter Gegenstand, also Objekt der Wahrnehmung, noch Produkt der Einbildungskraft (der passiven Synthesis des intentionalen Aktes) ist. Entsprechend lassen sich Versagen und Scheitern des Verstehens nicht unter psychologischen oder linguistischen Kriterien betrachten. Nichtverstehen ist keine individuelle Unzulänglichkeit innerhalb einer möglichen Verstehbarkeit.

In dieser Sicht ist meine Beziehung zum Anderen zu keinem Zeitpunkt und unter keiner Bedingung umkehrbar.

³ Unter dem Stichwort *burn out* wird diese Entwicklung unterschiedlich erklärt: ANSTÖTZ 1987, BECK/GARQUILLO 1983, BRONSBURG/VESTLUND 1988, BUCHKA 1987, BUCHKA/HAK-KENBERG 1987, BURISCH 1989, FARBER 1983, GUNDERSON 1982, HAHN 1985, KLEIBER/ENZMANN 1990, SEITZ 1988, STRASSMEIER 1990.

⁴ Vgl. MALL 1984, WOHLFAHRT 1985, PFEFFER 1988, WÜHLER 1986, RODENWALDT 1989.

Sie ist grundsätzlich asymmetrisch. Genau das erfahre ich in der Kommunikation. Es ist die Erfahrung und das Anerkennen einer Grenze, die maßlos ist, weil sie nicht innerhalb meiner eigenen Möglichkeiten der Grenzziehung und -öffnung liegt. Was mich dabei irritiert, daß der andere Mensch seinen Anspruch an mich geltend macht, indem er mich anspricht, mich anblickt und mich berührt. Die Frage, wie ich damit umgehe, wie ich mich 'entsprechend' verhalte, wie ich den anderen Menschen in seinem Anspruch ertrage, ist zwangsläufig nachträglich und sekundär. In pädagogischer Hinsicht wird anzufragen sein, ob eine so irritierte Praxis überhaupt Kommunikation fördern darf und soll, und wie sie sich unterrichtlich ausformulieren kann. Eine Didaktik, deren konstitutives Element Irritation ist, - geht das überhaupt zusammen?⁵

Sowohl erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion als auch fachdidaktische Fundierung betrachten das Scheitern von Kommunikation,??? als sei es etwas Vorübergehendes. Dadurch wird jedoch die Bestimmung des Scheiterns ständig vertagt. Zugrunde liegt dabei die Vorstellung eines reflexiven Subjekts als aktives und zentrisches. Dem entspricht die pragmatische Verschränkung von Verstehen und Kommunikation gegenwärtiger Ansätze der Kommunikationsforderung an Schulen für Geistigbehinderte. Auch phänomenologische Ansätze halten am Verstehen als Konstitutionsmerkmal von Kommunikation fest⁶. Lévinas zeigt demgegenüber das ethische Subjekt als angesprochen, dezentrisch und ausgesetzt. Uns geht es um die ethische Formulierung der Ohnmacht, die im burn out einer Pädagogik des Machens nur als subjektives Scheitern artikuliert werden kann.

Übersicht

Nach einer vorläufigen Bestimmung dessen, was wir meinen wenn wir von Bestimmung von Kommunikation, Pädagogik und schwerer geistiger Behinderung sprechen (§ 2) gilt es nachzufragen, welcher Begriff von Kommunikation dem Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte und den darauf bezogenen didaktischen Ansätze und Unterrichtskonzeptionen zugrundeliegt (§§ 3-6). Dabei wird sich erweisen, warum sich Kommunikation nicht aus zu erfüllenden Teil-Bedingungen bestimmen läßt. Die Kritik an einem solchen Verständnis von Kommunikationsförderung wurde ausführlich von Wilhelm Pfeffer und Barbara Fornefeld geleistet. Im Vergleich zu den anderen, vorangehenden Ansätzen beschränken sich Pfeffer und Fornefeld nicht auf die Erarbeitung einer unterrichtlichen Konzeption. Vielmehr setzen beide an der Frage nach der Konstitution von Intersubjektivität an. Daß das Kommunikative im Zweckrationalen keine angemessene Thematisierungsebene finden kann, stellt Wilhelm Pfeffers phänomenologischer Ansatz deutlich heraus (§ 7). Pfeffer argumentiert aus einer Position heraus, die sich an Alfred Schütz und Maurice Merleau-Ponty orientiert. Dabei geht Pfeffer davon aus, daß Husserl am Problem der Konstitution des anderen Menschen gescheitert sei. Fornefeld bezieht sich zum einen auf Wilhelm Pfeffer, führt unter Bezug auf A.R. Bodenheimer mit dem Anruf des anderen Menschen andererseits eine ethisch relevante Größe innerhalb eines Förderkonzepts ein (§ 8). Fornefeld verortet das Ethische innerhalb des kommunikativen Vollzugs, der Anruf selbst bleibt dennoch unbestimmt. In pädagogischer Hinsicht erachten wir gerade dies für wesentlich, läßt sich doch hier die Struktur des Kommunikativen in ihrer leiblichen Verfaßtheit bestimmen: Blick, Stimme und Hautberührung des anderen Menschen als Artikulationsformen von Nähe (§ 9). Mit Nähe beschreiben wir jenen eigentümlichen kommunikativen Bezug, den man als Modus des Erkennens qua Verstehen und Können nur unzureichend beschreiben kann (§ 10). In dieser Sicht braucht denn auch am Verstehen für die Fundierung einer Pädagogik der Kommunikation nicht festgehalten werden (§ 11). Gegenwärtige sonderpädagogische Ansätze zur Kommunikation halten sich merkwürdig abinent in der Bestimmung ihrer wesentlichen Gegenstände: der Stimme, des Blicks und der Berührung. Denn daß man schon merken werde, was Stimme sei, wenn man nur darauf achte, was sie können solle, erweist sich als Trugschluß. Dies gilt in gleicher Weise für den Blick und die Hautberührung.

In §§ 12-20 versichern wir uns der eigenen theoretischen Voraussetzungen, indem die Grundzüge der Sozialphilosophie von Emmanuel Lévinas dargestellt werden. Die einzelnen Titel, unter denen dies geschieht, stehen notwendig im thematischen Bezug zu unseren eigenen Überlegungen.

Anders als Wilhelm Pfeffer kritisieren Emmanuel Lévinas und Jacques Derrida den Reduktionsbegriff von Husserl nicht aus der Position lebensweltorientierter Phänomenologie. Vielmehr folgen beide Husserls bewußtseinstheoretischem Programm bis hinein in die Präsenz des Bewußtseins als lebendige Selbstgegenwart. Derridas Kritik an Husserl gilt u.a. der Körperlosigkeit der auf ihre Phänomenalität reduzierten Stimme. Wir nehmen diesen Gedanken auf, weil Derrida mit seiner semiologischen Analyse den Boden für die ethische Argumentation von Lévinas bereitet: Selbst noch - oder gerade! - in ihrer innersten Identität verweist die Stimme

⁵ Für uns selbst ist dabei die systematische Verortung einer solchen Frage weniger bedrängend als die unterrichtlichen Konsequenzen. Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Ratlosigkeit und das Scheitern im Begriff der Krise bei O.F. Bollnow (1988, 27). Aus sonderpädagogischer Sicht machen u.a. Ferdinand Klein (1990, 286), Manfred Thalhammer (1989, 239) und Emil Kobi (1988, 90) darauf aufmerksam.

⁶ Vgl. PFEFFER 1988, GRÖSCHKE 1989, KLEIN 1990, WÜHLER 1986, FORNEFELD 1989, KORNFELD 1984, MATTNER 1984

über sich hinaus und damit auf den anderen Menschen (§ 35). Lévinas hebt besonders hervor, daß Husserls Intentionalitätskonzept zunächst erkenntnistheoretisch gefaßt war und sich erst später als Kinästhesie um die Dimension der Leiblichkeit und Passivität erweitert.

Die drei anschließenden Kapiteln 3, 4 und 5 bestehen aus drei, zunächst unabhängigen Studien über Blick (§§ 22-25), Stimme (§§ 26-34) und Haut (§§ 35-39). In ihnen geht es darum, jeweils eine Artikulationsform von Nähe aufzuzeigen. Ein durchlaufender Titel, an dem sich alle drei Überlegungen orientieren, ist die Ästhesiologie im Sinne von Edmund Husserl (und nicht von Helmut Plessner). In dieser Bezugnahme steckt jedoch eine systematische Schwierigkeit, insofern Blick, Stimme und Haut als Artikulationen von Nähe in ihrem Status nicht unbedingt vergleichbar sind (§ 40).

Wie lassen sich Kommunikation und pädagogisches Handeln zusammen denken? Wie kann, ausgehend von der ethischen Dimension des Kommunikativen, pädagogisches Handeln begründet werden? Ist pädagogisches Handeln denkbar in der Struktur unbedingter Asymmetrie i.S. von Lévinas? Wenn wir im letzten Kapitel dieser Frage unter dem Titel 'Geduld' nachgehen, so nicht um eine Tugendlehre zu rehabilitieren (§§ 41, 42). Vielmehr suchen wir ideengeschichtlich zu erinnern an Sisyphos und Hiob (§ 43). Geduld enthält dabei keine teleologische Perspektive, sondern ist umsonst und vergeblich. Dennoch bleibt die so bestimmte Geduld in didaktischer Hinsicht nicht unverbindlich (§ 44).

§ 2 Zur Terminologie

Bei einem Teil der Förderkonzeptionen wird Kommunikation in deskriptiver Weise zur Beschreibung und Bewertung tatsächlich beobachtbarer Interaktion zweier oder mehrerer Personen verwendet⁷. Die dazu in Anschlag gebrachten Kriterien verdanken sich entwicklungspsychologischen, sprachwissenschaftlichen oder informationstheoretischen Sichtweisen. Jedenfalls liegt dabei ein der konkreten Interaktion vorangehendes Modell von gelingender Kommunikation zugrunde. Kommunikation wird als Bündel sprachlicher, kognitiver Fähigkeiten beschrieben. Entsprechend klar und übersichtlich sind schulische Förderziele daraus abzuleiten.

Mit den Ansätzen basaler Förderung⁸ wird diese deskriptive Bestimmung von Kommunikation um eine wesentliche Unterscheidung erweitert: Kommunikation umfaßt sowohl eine Erkenntnis- als auch eine Sozialfunktion. Körperlichkeit wird dabei zu jener Instanz, in der Wahrnehmung zur Beziehung wird und umgekehrt. Es zeigt sich, daß auch einer solchen Bestimmung notwendig der Verstehens-Begriff zugrundeliegt. Deutlicher als in vorhergehenden Ansätzen wird hier jedoch der intentionale Charakter von Interaktion herausgestellt. Damit suchen diese Ansätze an ein dialogisches Grundverständnis anzuschließen.

In den Überlegungen von Andreas Fröhlich und Winfried Mall bleibt Intentionalität eine Funktion von intelligentem Verhalten. Gerade dies wird von Wilhelm Pfeffer zurückgewiesen. Für ihn formuliert sich bereits in der Leiblichkeit ein präkognitiver Bezug zur Welt und damit zum anderen Menschen (§ 7). Darauf bezogen formuliert Barbara Fornefeld ihren Begriff von Kommunikation als elementare Beziehung (§ 8). Von allen genannten Ansätzen findet sich einzig hier implizit die ethische Dimension der Kommunikation.

Unser eigener Begriff von Kommunikation, den wir im Anschluß an die Positionen von Wilhelm Pfeffer und Barbara Fornefeld gewinnen, nennt Nähe als Voraussetzung jeder Kommunikation zwischen Menschen. Um diese Nähe zu bestimmen, wird nach den Formen gefragt, in denen sich diese Nähe artikuliert. In systematischer Hinsicht unterscheiden wir mit 'Körper', 'Leiblichkeit' und 'Haut' drei unterschiedliche Kommunikationsbegriffe. Es geht darum zu zeigen, daß die in Blick, Stimme und Berührung sich offenbarende ethische Dimension pädagogisch relevant ist. Sie führt, didaktisch bedeutsam, zur Verabschiedung der Vorstellung von kommunikativer Symmetrie.

In der Bestimmung des Pädagogischen beziehen wir uns auf Harm Paschen: "Pädagogisch heißt, Unterricht und Erziehung praktisch und theoretisch auf der Grundlage von Rekonstruktionen betreiben. Voraussetzung für das Pädagogische ist ein Nichtwissen, das nicht mehr durch Erfahrung, Tradition, Evidenz oder unmittelbare Sinnhaftigkeit ausgefüllt werden kann" (PASCHEN 1979, 22). 'Pädagogisch' in unserem Sinne ist also kein deskriptiver Ausdruck, der einen empirischen Sachverhalt beschreibt. Es soll damit eine reflexive Haltung gegenüber dem konkreten Erziehungshandeln und seiner Tradition, seiner Erfahrung, seiner unmittelbaren Sinnhaftigkeit verstanden werden. Indem wir hier also 'pädagogisch' sagen, formulieren wir einen Problemtitel: Wir wissen nicht mehr so genau, ob es seine Richtigkeit damit hat. Abzugrenzen ist diese Lesart des Pädagogischen von den ebenfalls verwendeten Termini 'Sonderpädagogik' zur Bezeichnung der erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und 'Pädagogik geistiger Behinderung'. Dies sind bereits eingeführte und gängige Fachtermini⁹.

Eine bekannte Schwierigkeit liegt in der Definition dessen, was 'schwerste geistige Behinderung' meint. Mit der Bezeichnung 'Menschen mit Schwerstbehinderung' sind alle jene Menschen gemeint, deren selbständige

⁷ Vgl. DAHMS/JAEGER 1978, DUHM/HUSS 1977.

⁸ Vgl. FRÖHLICH/BEGEMANN 1979, FRÖHLICH 1985, MALL 1984.

⁹ Vgl. BLEIDICK 1983, 168; SPECK 1988, 223; GRÖSCHKE 1989, 27.

Lebensführung aufgrund einer Schädigung des Zentralnervensystem in existentieller Weise eingeschränkt ist. Die Psychiatrie-Enquête (1975) formuliert dies so: "Schwerst- und Mehrfachbehinderte sind zeitlebens oder über längere Zeit hinweg bettlägrig, bewegungsgestört bis zur Bewegungsunfähigkeit, an einem oder mehreren Sinnesorganen geschädigt, nicht ansprechbar, antriebslos, verhaltensgestört" (cit. STRASSMEIER 1990,12). Emil Kobi unterscheidet drei unterschiedlich akzentuierte Gruppen sogenannter Schwerstbehinderter: "(1) Personen, die hinsichtlich der Realisation ihrer Handlungspläne zwar extrem eingeschränkt sind ..., deren personale Integrität jedoch unversehrt ist. (2) Personen, die hinsichtlich ihrer sozial-adaptiven Interaktionen extreme Verzerrungen aufweisen ... und (3) Personen, deren personale Integrität (Reflexionsfähigkeit, Existenzbewußtsein) nicht über den äußerlich vergleichbaren Stand des Säuglingsalters hinausreicht und die deshalb in ihrer Handlungskompetenz und Geschäftsfähigkeit weitestgehend fremddefiniert bleiben" (KOBI 1989, 139)¹⁰.

Wir selbst benutzen die Formulierungen 'schwere' und 'schwerste geistige Behinderung' ausschließlich im Zusammenhang einer Beschreibung konkreter Erziehungswirklichkeit. Hierbei geht es nicht um einen Merkmalskatalog individueller psychischer und/oder physischer Details wie bei Emil Kobi. Vielmehr sind Situationen des Begegnens, Lernens und Miteinanderlebens für Kinder und Jugendliche mit schwerer geistiger Behinderung bestimmt durch einen chronischen Existenzkonflikt. Dieser chronische Konflikt findet darin seinen Ausdruck, daß individuelle Handlungsdispositionen nicht mit den Anforderungen der Alltagswirklichkeit übereinstimmen bzw. an diesen scheitern. Hinzuweisen ist darauf, daß auch eine solche Definition negativ orientiert ist und eine individual-psychologische, kompensatorische Perspektive beinhaltet. Im Fortgang unserer Überlegungen wird sich allerdings zeigen, warum eine kompensatorische Perspektive in ethischer Hinsicht fragwürdig ist.

§ 3 Geräusche und Stimmen

Zum Begriff der Kommunikation im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte

Die erste Abweichung:

*Ich möchte ein solcher anderer
werden wie einmal ein anderer
solcher gewesen ist.*

Peter Handke. Kaspar

Im Zuge der allgemeinen Wende der Pädagogik hin zur Sozialwissenschaft in den siebziger Jahren rezipiert auch die Pädagogik geistiger Behinderung psychologische und soziologische Forschungsansätze. 'Entwicklung', 'Lernen', 'Verhalten' und 'Interaktion' werden dabei sowohl auf der Ebene theoretischer Fundierung und Systematisierung der Pädagogik geistiger Behinderung als auch bei der Formulierung curricularer, didaktischer und methodischer Fragestellungen zu leitenden Begriffen. Erziehung als pädagogisches Handeln wird in der Struktur kommunikativen Handelns gefaßt. In argumentativer Hinsicht nimmt dabei die Bestimmung von Kommunikation, wie sie Paul Watzlawick formuliert, eine wichtige Stellung ein. Attraktiv ist diese Bestimmung vermutlich deshalb, weil dabei nichtgelingende, gestörte Kommunikation als Interventionsanlaß für pädagogisches Handeln dient. Darüberhinaus ist mit dem Axiom 'Man kann nicht nicht kommunizieren' (WATZLAWICK 1971, 53) der Vorstellung unbegrenzter Verstehbarkeit und Planbarkeit von Kommunikationsprozessen eine Art Absolution erteilt¹¹.

Didaktischen Ansätzen mit einem solchen Verständnis von Kommunikation ist gemeinsam, was Klaus Mollenhauer so beschreibt: "Für jede menschliche Situation - also auch für die pädagogische - muß unterstellt werden, daß die Partner der Situation eigene Intentionen haben und diese in ihren kommunikativen Akten zum Ausdruck bringen. Ferner wird unterstellt, daß die Intentionen des anderen in der jeweils eigenen Interaktionsstrategie reflektiert, also nicht nur berücksichtigt, sondern auch ernsthaft akzeptiert werden" (MOLLENHAUER 1972,120).

Sicherlich sind für eine solche Vorstellung die 'Vorbemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz' von Jürgen Habermas (1971) eine wichtige Einflußgröße. 'Kompetenz' ist darin ein unterrichtlich instrumentierbares und als Ziel formulierbares Element einer didaktischen Grundlegung der

¹⁰ Zur Problematik der Definition in solchen Negativkatalogen siehe PFEFFER 1988, SCHRÖDER 1979, FEUSER 1979.

¹¹ Die wissenschaftstheoretische Kritik (SCHÜLEIN 1977, ZIEGLER 1978), die textkritische und begriffliche Auseinandersetzung sowie die Fragen zur Organisation menschlicher Interaktion bei Watzlawick (GIRGENSOHN-MARCHAND 1992) sind bisher in der Pädagogik geistiger Behinderung kaum zur Kenntnis genommen worden.

Kommunikationsförderung¹². Kommunikation wird als komplexes empirisches Geschehen gefaßt, das mit Hilfe theoretischer Rahmen beschreibbar ist. Diese theoretischen Rahmen liefern entsprechende Interventionsmöglichkeiten.

Phänomenologisch orientierte Ansätze führen insbesondere die Aspekte der Leiblichkeit und der Lebenswelt als konstitutive Elemente von Kommunikation in die unterrichtliche Thematisierung ein¹³. Bezüglich ihrer unterrichtlichen Konkretion wird in diesen Ansätzen die Frage wesentlich, inwieweit sie Vorstellungen über Genese und Aufbau der Kommunikation bzw. des Kommunizierens beinhalten und ob diese Implikationen mit bereits bekannten, erprobten Modellen und Parametern von Entwicklung vermittelbar sind.¹⁴ Übereinstimmend wird Kommunikation dabei als gemeinsames, auf Gegenseitigkeit bezogenes Geschehen verstanden.¹⁵

In einem gewissen Gegensatz dazu stehen allerdings die Unterrichtsmaterialien, Handreichungen und unterrichtlichen Konzeptionen. Allemal sind es nämlich die Defizite des Schülers, denen zufolge eine Kommunikation nicht gelingen will. Zwar werden in den Ansätzen von Werner Nöther (1981), Marianne Baun (1982) und Siegfried Klopfer (1978) lebenspraktischen Situationen als diejenigen Kommunikationsanlässe gesehen, in denen sich "der Pädagoge zunächst auch als Lernender begreifen muß" (BAUN 1982, 64, herv. KK). Durch dieses vorbehaltliche 'Zunächst' wird jedoch eine Frage gar nicht gestellt: Könnte es nicht sein, daß die Formulierung der Kommunikations-Schwierigkeiten des Erziehers die eigentliche planerische Aufgabe einer didaktischen Theorie von Kommunikation ist?

Die Orientierung an kommunikativen Defiziten des Schülers zeigt sich auf der Ebene des Bildungsplanes der Schule für Geistigbehinderte. Wir beziehen uns hierbei auf den seit 1983 gültigen Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg. Bezüglich Kommunikation werden dort vier nachgeordnete Themenbereiche mit jeweils zwei oder mehr Grobzielen unterschieden, wobei an keiner Stelle das zugrundeliegende Verständnis von Kommunikation eindeutig expliziert ist. Es fällt auf, daß alle Ziele schülerzentriert formuliert werden. Dies ist gerade im Bereich Kommunikation erstaunlich, da Gegenseitigkeit und Bezogenheit aller Faktoren des kommunikativen Geschehens selbst in einfachen Sender-Empfänger-Modellen berücksichtigt werden. Kommunikation setzt sich - legt man die Formulierungen der Grobziele des Bildungsplans zugrunde - zusammen aus einem Katalog von Fertigkeiten: basale Kontakte eingehen, Kontakte anbahnen, Störungen bewältigen, sprachliche Äußerungen verstehen und erwidern, Signalwörter erkennen, Kontakte anbahnen, aufrechterhalten und ablösen. Hinweisend wird sprachliche Förderung als 'Erwerb kommunikativer Kompetenz' bezeichnet, die in den drei Bereichen Aufnahme, Verarbeitung und Wiedergabe erfolgt (BILDUNGSPLAN 1982, 59). Der Eindruck eines rein technisch verstandenen Begriffes von Kommunikation wird bestätigt durch den Kommentar von Peter Oberacker zum 'Lernbereich Kommunikation' des Bildungsplanes. Oberacker beschreibt Kommunikation wie folgt: "Verbindung aufnehmen, Verständigung suchen, in sozialen Kontakt eintreten, Informationen erhalten und Informationen geben. Kommunikation ist ein mehrschichtiger Vorgang, der Aufnehmen, Verarbeiten und Wiedergeben erfordert. Damit dieses Aufnehmen, Verarbeiten und Wiedergeben erfolgen kann, bedarf es eines Kommunikationsträgers, eines Mediums, über den sich ein kommunikativer Kontakt vollziehen kann. Solche Kommunikationsträger finden sich im auditiven, im visuellen und im sensomotorischen Bereich ... Mit diesen Kommunikationsträgern haben wir im Grunde bereits exakt die Gegenstände analysiert, auf die sich der Lernbereich Kommunikation letztendlich reduzieren läßt" (OBERACKER 1983a, 129f).

§ 4 'Verhält' man sich im Sprechen?

Intentionale Sichtweisen der Sprachförderung

*Die Bühne wird hell.
Kaspar sitzt still.
Nichts zeigt, daß er zuhört.
Das Sprechen wird ihm beigebracht.
Er möchte seinen Satz behalten.
Der Satz wird ihm nach und nach
durch das Sprechen anderer
Sätze ausgetrieben.
Er kommt durcheinander.*

¹² Vgl. KLÖPFER 1978, 18ff; vgl. BAY 1985, SCHMIDT-DENTER 1985, FÜSSENICH 1984, HERMANN 1986, KAYSER/SCHWINGER 1983, SARIMSKI 1986 und 1987.

¹³ Vgl. KORNFELD 1984, PFEFFER 1986 und 1989, WÖHLER 1986, HEIL 1989, GRÖSCHKE 1989.

¹⁴ Vgl. DITTMANN 1983a, 53f. Zur Akzentsetzung der vorliegenden Konzepte siehe BAUN 1982, 38-52; KLÖPFER 1978, 56-153; SARIMSKI 1986, 66-117.

¹⁵ Vgl. KLEIN 1989, 93; SCHUHMACHER 1987, 158; SPREEN 1978, 92.

In verhaltenstheoretischer Sicht läßt sich menschliche Aktivität auf feststellbare Bedingungen zurückgeführt, d.h. Aktivität wird in Abhängigkeit von invariablen Größen gesehen. Ihren rationalen Kern haben schulisch wirksame Varianten der Verhaltenstheorien, die Pädagogische Psychologie und die Lerntheorie, in der Operationalisierung von Lernzielen. "Diese Theorien sind deshalb so verständlich, weil es hier keine Handlungsüberschüsse gibt, weil die ganze Handlung restlos als Reaktion auf einen Reiz von bestimmbarer Größe in eben dem vorgegebenen Sinnhorizont verstanden werden ... ja sogar berechnet werden kann" (SCHÄFER/SCHALLER 1973,71).

Im Bildungsplan nun wird Kommunikation als personenbezogenes Fähigkeitsbündel verstanden¹⁶. Einer entsprechenden unterrichtlichen Thematisierung geht es deshalb um erwerbbares, individuelles Können. Daß dieses Können selbst wiederum nur kommunikativ vermittelt ist, wird in situationsorientierten Ansätzen hervorgehoben¹⁷. Einzelne Teilfertigkeiten werden dabei zur Voraussetzung oder zum Produkt gelingender Kommunikation. Die Arbeit von Eberhard Bay kann dies illustrieren. Für Bay ist Kommunikation ein Prozeß, "der mindestens zwischen zwei Personen stattfindet und aus einer Serie von räumlich und zeitlich miteinander verknüpften Handlungen besteht" (BAY 1985, 69). In welcher Analyseeinheit sind diese Handlungen zu bestimmen? Mit dem Hinweis auf den Prozeßcharakter folgert Bay, diese Analyseeinheit könne nur eine beiden Personen übergeordnete Verhaltenseinheit sein. Diese sog. interacts setzen sich aus den "kommunikativen Handlungen beider Partner zusammen ... [Diese können] nur im Rahmen einer Sequenzanalyse angemessen erfaßt werden" (ebd.). Für die Sequenzanalyse wiederum bilden Sprachfunktion, Grobmotorik, Handmotorik und Blickrichtung die Parameter der Beobachtung. Es ist nicht nur ein nettes Aperçu, wenn Eberhard Bay eine erstellte Datensammlung so kommentiert: "Wegen der großen Komplexität und hohen Änderungsgeschwindigkeit kommunikativer Abläufe ist ein Verfahren zur Datenregistrierung erforderlich, das das Auflösungsvermögen der bewußt menschlichen Wahrnehmung übertrifft" (BAY 1985, 83).

Eine solche intentionale Sicht geht davon aus, daß Blick, Handgesten, Körpermotorik potentiell dem Kommunikationsrepertoire zurechenbar sind und mittels unterrichtlicher Aktivitäten nur noch kommunikabel gemacht werden müssen: Sehen wird Blick, Geräuschklassifikation führt zum Zuhören, Tasten wird Streicheln. Kommunikation setzt sich zusammen aus einem Repertoire von Konventionen. Werden diese erlernt, dann stehen unbegrenzte Möglichkeiten zur Mitteilung beliebiger Inhalte offen¹⁸. Kommunikation ist erlernbar. Wird nun Lernen als Erwerb und Änderung von Verhaltensweisen definiert, dann kann es nur stattgefunden haben, wenn auch Verhaltensänderungen beobachtbar sind. Dieser Verhaltensbegriff liegt dem Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte zugrunde¹⁹.

Entsprechend läßt sich Kommunikation intentional begreifen. Alle sprachtherapeutischen Interventionen wie Artikulationstraining, Wortschatzerweiterung, Dyslalieförderung, Tonusregulation, Grundfunktionen, Orientierung an der Lallphase, Reflexsubstitution usw. sind in didaktischer Hinsicht Konsequenzen eines intentionalen Erziehungsverständnisses.

Sprachtherapeutische Konzepte betonen, soweit sie nicht nur simple Reiz-Reaktions-Routinen aufbauen, sowohl informationstheoretische als auch pragmatische Prämissen von Verständigung. D.h. wir lernen und benutzen ein gemeinsames Repertoire sprachlicher Zeichen und Strukturen zum Zwecke der Verständigung über eigene und fremde Bedürfnisse, Absichten, Orientierungen, Konflikte. Sprechen ist ein Prozeß semantischer, syntaktischer und phonologischer Kodierung. Dabei erfolgt einerseits eine Formgebung und andererseits wird Eigenes in Allgemeines entlassen. Sprechenlernen wird in Kategorien der Objektivierung, Verallgemeinerung, Normierung

¹⁶ VGL. WOLF 1986; GÜNTHER 19788; WETHERBY/PRUTTING 1984; KROPPENBERG 1983.

¹⁷ VGL. NÖTHER 1981; MOOG 1986; FÜSSENICH/HEIDTMANN 1984; SCHMIDT-DENTER 1985.

¹⁸ Vgl. BUSH/GILES 1976, KAPITZKE 1982, STROHNER 1976.

¹⁹ Vgl. FISCHER 1983a, 18; DITTMANN 1980,4. Auf den bildungstheoretischen Konflikt, der sich im Hinblick auf das Leitziel 'Selbstverwirklichung in sozialer Integration' ergibt, kann an dieser Stelle nur am Rande hingewiesen werden. Trifft auch auf die Schule für Geistigbehinderte zu, was H. Bauer vor eineinhalb Jahrzehnten bezüglich der Regelschule feststellte: "Tragik-komisch sind die ebenso verzweifelten wie widersinnigen Anstrengungen der Curriculumingenieure, den Menschen zur Mündigkeit zu dressieren" (BAUER 1973, 94)? Das subjektorientierte Leitziel Selbstverwirklichung wäre also daraufhin zu prüfen, ob es überhaupt eine angemessene Kategorie innerhalb eines im übrigen vollständig lernzielorientierten Bildungsplanes sein kann. Läßt sich Selbstverwirklichung als terminal behaviour überhaupt denken? Oder kündigt sich darin nicht eine Paradoxie schlechthin an, "daß Selbstverwirklichung in gewissem Sinne eine Verwirklichung von nichts ist, nämlich von nichts Vorgegebenem" (THEUNISSEN 1982, 10).

und Bedeutungszuordnung von Lautgestalten verstanden²⁰. Unter Bezugnahme auf Jean Piaget werden insbesondere die Prinzipien invarianter Stufenbildung sowie Klassifikation, Seriation, Raumvorstellung und Reversibilität zu Merkmalen, von denen her unterrichtliche Interventionsmaßnahmen begründet werden. Die Arbeit von Renate Weigel über 'Komplexe Förderung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Down-Syndrom' kann dies illustrieren: "Steht das Kind beispielsweise auf der Stufe I, so ist davon auszugehen, daß alle Anweisungen der Stufe bewältigt werden, es wird aber nicht möglich sein, etwa Übungen aus der Stufe 5 abzuverlangen" (WEIGEL 1990, Anh. 15). "Kinder mit Down-Syndrom, die über einen Zeitabschnitt von 6 Monaten regelmäßig, d.h. zumindest viermal wöchentlich, ein Sprachförderprogramm erhalten, machen größere Fortschritte im Bereich der Sprache als solche DS-Kinder, die kein Programm erhalten" (a.a.O. 164). Die so konstatierten Fortschritte beziehen sich auf Wahrnehmung und Benennung der Merkmale Farbe, Form, Eigenschaften, oder Menge. Die Verwendung der Zeitformen des Verbs und Präpositionen werden geübt ohne Bezug zum eigenen Standort und eigenen Körper²¹. Dabei wird ausgegangen von Standardsituationen wie 'Fragen', 'Erzählen', 'Bilderbuch' usw. Innerhalb dieser ergeben sich für Renate Weigel berechenbare und planbare Sprechanlässe. Es geht dabei nicht so sehr um individuelles Sprechen, als vielmehr um den Erwerb sprachlicher Interaktionsroutinen. Kommunikation erscheint dabei als mehr oder weniger gut gelingende Regelanwendung. Das 'Regelsystem Sprache' besteht aus den linguistischen Subsystemen Phonetik, Lexik, Syntax, Semantik, Pragmatik. Die Frage, wie sich diese Subsysteme aufeinander beziehen, stellt sich für Renate Weigel genetisch als Übergangsproblem. Substantielle Aspekte des Sprechens sind dabei auf instrumentelle Momente wie Blickkontakt, Sprechhäufigkeit, Wortschatz, Strukturmerkmale wie Grammatik, Fragestellung, Du/ich, Verneinung, Training der Sprechwerkzeuge reduziert. Die unterschiedlichen Modi der Verständigung haben den Charakter isolierbarer Leistungsbereiche, sogenannter Kommunikationskanäle, durch die prinzipiell identische Informationen mitteilbar sind. Darauf bezogen läßt sich mit Bernhard Waldenfels anfragen, ob dieses "abgekartete Spiel, mit dem sich Kommunikationstheoretiker vielfach zufriedengeben, [heran]reicht an ein dialogisches Geschehen, in dem die Partner durch Desorientierung und Überraschung hindurch einander verändern wie Liebende, Kämpfende" (Waldenfels, Vorwort zu MERLEAU-PONTY 1984a, 9). Innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung wurden solche interventionistischen Ansätze bereits von Werner Nöther (1981) und Siegfried Klöpfer (1978) kritisiert. Im Anschluß daran wurde eine argumentativ-rationale Perspektive von Erziehungs- und Bildungsprozessen durch und als Kommunikation innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung eingefordert. Der Titel, unter dem diese Neuformulierung steht, heißt nun konkrete Vernunft. Diese verlangt eine diskursive Einlösung von Ansprüchen aller Beteiligten in der Kommunikation. Anders als bei instrumentell angelegten Ansätzen wird Lernen dabei als Prozeß verstanden, bei dem eine diskursive Einlösung von Ansprüchen stattfindet²². Damit wird auch die Position des Erziehers neu formuliert. Otto Specks Formel steht hier stellvertretend: Erziehung als Kommunikation und zur Kommunikation (vgl. SPECK 1980, 85). Ein in der Kommunikation fundiertes Erziehungsdenken soll dabei das Kind zum gleichberechtigten Partner machen. Mit dem Postulat der Gleichwertigkeit der Kommunikationspartner im Erziehungsgeschehen gerät jedoch die Erziehung selbst in eine Krise, weil Erziehungshandeln nicht mehr ausschließlich als Entwicklungsprozeß verstanden wird. Es reicht nicht mehr aus, Erziehung allein als Aktivität des Erziehers zu bestimmen. Der eigentliche Kern der kommunikationstheoretischen Kritik am traditionellen Erziehungsverhältnis gilt aber der bis dahin unterstellten Zweck-Mittel-Relation von pädagogischem Handeln. Dieser neue Erziehungsbegriff ist wesentlich interaktiv und nicht intentional²³ angelegt. Solange der

²⁰ ATZESBERGER 1975 und 1978, ASCHMONEIT 1976, WULFF 1975, STROHNER 1976, RÖSLER/GEISLER 1971, WILKEN 1973; JOSEF/BÖCKMANN 1978; STROHNER 1976). Einige Förderprogramme orientieren sich an einer relativen Hierarchisierung, vgl. SARIMSKI 1986, 1987; KIPHARD 1977; ROGERS 1977; LABATO et al 1981; BUSH/GILES 1976, WEIGEL 1990. Die bereits 1981 von Werner Nöther formulierte Kritik an diesen Konzepten fand kaum Beachtung. Nöther verweist darauf, daß die bis dahin verwendeten Sprachförderansätze insbesondere bei Kindern mit Down-Syndrom völlig untauglich sind, weil das Verständnis von Spracherwerb auf verbale, syntaktisch-grammatische Komponenten beschränkt bleibt und der interaktive Kontext nicht beachtet wird (vgl. NÖTHER 1981, 154-157). Werner Nöther kritisiert insbesondere die zugrundeliegenden Vorstellungen über die Entwicklung vom Einwort- zum Mehrwortsatz. Er hebt dabei hervor, daß der Mehrwortsatz als Addition von Substantiven vorgestellt wird oder als Reihung S+V, S+V: 'Papa Auto', 'Peter dada', wobei der interaktive Kontext unbeachtet bleibt. Obwohl die Untauglichkeit solcher Theorien des Spracherwerbs offenbar ist, werden sie nach wie vor unkritisch als Basis für Sprachförderung benutzt "Diese Konzeptionen spiegeln den Stand der Spracherwerbsforschung zu Beginn des Jahrhunderts wider" (NÖTHER 1981, 155). Obwohl in theoretischer als auch in unterrichtlicher Hinsicht längst überfällig, erneuert jüngst die Arbeit von Renate Weigel (1990) eine solche Perspektive.

²¹ Vgl. Weigel 1990, 224; kritisch dazu vgl. WELLING 1986 und 1990.

²² LENZEN 1983, 225ff; MOLLENHAUER 1972, 59ff.

²³ 'Intentional' ist hier noch nicht phänomenologisch verwendet, sondern unterhalb des philosophischen Gebrauchs i.S. von absichtsvoll; vgl. MASSCHELEIN 1992.

Erziehungsbegriff in intentionalen Ausdrücken wie Bewirken und Absicht fußt, bekommt man den radikalen Charakter von kommunikativem Handeln und Intersubjektivität nicht in den Blick. Kommunikatives Handeln kann nicht verstanden werden als eine besondere Art des Handelns von intentionalen Subjekten. Solange vom kommunikationserfahrenen Erzieher prinzipiell gleichwertige Intentionen unterstellt werden, bleibt Erziehung Simulation und das verabschiedet geglaubte, strukturelle Gewaltverhältnis der Intentionalität kehrt hinterrücks wieder. Pädagogisches Handeln kann sich nicht auf Intersubjektivität berufen und zunächst von den eigenen Absichten absehen²⁴. Die kommunikationstheoretische Position unterscheidet sich von der subjektorientierten Sichtweise grundlegend. Gleichwertigkeit der Interaktionspartner heißt im Sinne von Habermas, daß sich die Interaktionspartner erstnehmen und den anderen als zurechnungsfähig anerkennen. Im Erziehungskontext der Mutter-Kind-Dyade ist das Kind durch seinen Status als Interaktionspartner ernstgenommen. Das Kind wird nicht wie in einem intentionalen Erziehungsmodell in der Struktur des Noch-nicht begriffen, sondern als Teilnehmer einer gemeinsamen Lebenswelt. 'Jemand zu sein' heißt in kommunikativer Hinsicht grundsätzlich und unausweichlich: verletzlich zu sein (vgl. HABERMAS 1988, 325). Weniger pointiert meint Intersubjektivität bezogen handeln, d.h. es muß ein gemeinsamer Sinn, eine gemeinschaftliche Bedeutung zugrundeliegen oder daraus hervorgehen. Bedeutung und Sinn aber kommen im Gespräch, in Frage und Antwort, Rede und Gegenrede zustande. Bedeutungen sind für die Partner nur kommunikativ verfügbar. Das Verfahren, das Intersubjektivität verbürgt, ist das vernünftige Gespräch. Dieses ist richtig, wahr, gerecht und wahrhaftig. Richtigkeit, Wahrheit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit wiederum können kommunikativ nur dadurch verbürgt werden, wenn die (Sprecher-)Positionen prinzipiell austauschbar sind. 'Vernünftig' ist das, was im Diskurs der Beteiligten von allen als richtig, wahr, gerecht und wahrhaftig angesehen wird. "Die Verletzung des Anspruchs auf Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit zieht das Ganze in Mitleidenschaft, durch das sich das Band der Vernunft hindurchzieht" (HABERMAS 1988,377).

Welche Rolle wird dabei der Vernunft zugedacht? Traditionen, Praktiken und Erfahrungskomplexe in ihren unterschiedlichen Konkretionsformen sind Bestandteile gemeinsamer Lebenswelt und entfalten sich in kommunikativer Praxis. In dieser sozialen Praxis - und nicht etwa allein im Subjekt! - liegt ein Vernunftpotential. Ressource für den Konsens der Interaktionsteilnehmer kann nur eine gemeinsame Lebenswelt sein. Lebenswelt selbst ist in dieser Hinsicht vernünftig.

Ist auch das Erziehungsverhältnis durch prinzipiell gleichen Zugang zu vernünftiger Rede ausgelegt? Bezogen auf das Vernunftkriterium Gerechtigkeit, als ein gesellschaftlicher Standard oder eine Norm, erscheint dies zweifelhaft. Deutlich wird dies in der Mutter-Kind-Dyade. Hier ist der Status des Kindes originär. Das Neugeborene stellt mich mit diesem Status unwiderruflich infrage, denn Intersubjektivität konstituiert sich dabei gerade nicht aufgrund von Symmetrieanahmen und nach dem Regelwerk der Vernunft. Vielmehr handelt es sich um ein demande de vie, um einen Anspruch, dem ich mich auch verweigern kann.

Unabhängig von diesen systematischen Fragen, die sich dem pädagogischen Zweig der Kommunikationstheorie stellen, ist auf die Schwierigkeiten in der Rezeption der kommunikationstheoretischen Position durch die Pädagogik geistiger Behinderung hinzuweisen. Hier wird davon ausgegangen, daß die Interaktionsmittel behinderter Menschen keine 'sozial konventionierten Kommunikationsmuster' sind: "Wer sich mit Behinderten beschäftigt, wird bald merken, daß er aufgrund der geringen linguistischen Kompetenz der Behinderten nach anderen Kommunikationsmodi suchen muß, um mit ihnen kommunizieren zu können" (KLÖPFER 1978, 4). Diese Modi korrespondieren nach Siegfried Klopfer jeweils mit Wahrnehmungskanälen. Kommunikation wird im biologischen Sinne als Orientierungsreaktion in der dinglichen und personalen Umwelt verstanden. Die Leistung linguistischer Subsysteme bemißt sich daran, mit welchem Erfolg Wünsche, Bedürfnisse, Absichten in unterschiedlichen Kommunikationssituationen realisiert werden. Dazu gehört das Erkennen von vorhandenen oder fehlenden Wirkzusammenhängen im Situationslesen ebenso wie das Abschätzen von entsprechenden Durchsetzungsmöglichkeiten. Kommunikation ist hier operativ bestimmt.

Mit der Frage, wie die Förderung Schwerstbehinderter Schüler unter einer solchen operativen Sicht aussehen könnte, geraten jedoch solche Konzepte an Grenzen. Denn im Modell der Artikulation von Geltungsansprüchen und ihre Einlösung bleibt Kommunikation zwingend auf Zeichengebrauch, Grammatikalität und Kontextbewußtsein der Teilnehmer angewiesen. Entsprechend ist die Begegnung mit Schwerstbehinderten Menschen nur als Negativkatalog zu formulieren.

§ 5 Basale Förderung

Ansätze Basaler Förderung²⁵ versuchen dem zu entgehen, indem sie die Voraussetzungslosigkeit der Begegnung betonen: "Ich stelle keine Vorbedingungen für das Zustandekommen der Kommunikation. Der andere bleibt, wie

²⁴ So bei BAUN 1982, 64; FISCHER 1983, 96; FORNEFELD 1989, 126.

²⁵ Der allgemein gefasste und zeitlich vorausgehende Terminus basale Förderung geht auf Andreas Fröhlich zurück (FRÖHLICH 1978 und 1985).

er ist, und so beginne ich mit ihm" (MALL 1984, 3). Geistige Behinderung läßt sich in diesem Verständnis nur unzureichend individuell defektologisch beschreiben. Vielmehr ist ihr eine Störung des kommunikativen Austausches wesentlich: Behinderung ist Behinderung der Kommunikation. Zugrundeliegende Schädigungen erschweren bestimmte Formen der Kommunikation. Oder sie machen den Erwerb solcher Formen unmöglich. Die Folge davon ist, daß die Schädigung von einer psychischen Dynamik überlagert wird. Aus dem biologisch aufdeckbaren Kausalnexus wird eine Behinderung. "Nicht erst aus der im Anschluß an Spitz und Bowlby u.a. auf geistig Behinderte übertragenen Deprivationsforschung, sondern bereits aus frühen pädagogischen Erfahrungen (z.B. den Neuhof-Berichten Pestalozzis) ist bekannt, daß geistig Behinderte bezüglich ihres Sozial- und zum Teil auch ihres Leistungsverhaltens mehr noch als primär normalentwicklungsfähige Kinder von entwicklungsfördernden Qualitäten ihrer Mit- und Umwelt abhängig sind" (KOBI 1988, 85)²⁶. Mit dem Einbezug und der Ausrichtung auf Um- und Mitwelt wird die sog. Mutter-Kind-Dyade methodisch und inhaltlich zu einer leitenden Größe innerhalb solcher Förderansätze. Basale Kommunikation bedeutet für Wilfried Mall, "eine Situation der Begegnung zu schaffen" (MALL 1984, 3), um so die Erfahrung zu ermöglichen, "sich endlich verstanden zu fühlen" (ebd.). Mall führt aus, wie dieses Verstandenwerden systematisch dadurch verfehlt wird, daß bei Vorliegen einer geistigen Behinderung die "unterschiedlichen Kanäle, die von ihm und mir zur Kommunikation eingesetzt werden, nicht zueinander [passen], und so kein Austausch zustande [kommt]" (a.a.O. 4). So stellt Mall den Kommunikationskanälen des Erwachsenen (Blickkontakt, Sprache, Mimik und Gestik) jene des behinderten Kindes gegenüber (Atemrhythmus, Lautäußerung, Berührung und Bewegung). Weil die jeweils eingesetzten Kommunikationskanäle nicht gleichartig sind, 'passen' sie nicht zueinander. Deshalb kann auch kein Austausch Zustandekommen. Nach dem Vorbild der Mutter-Kind-Dyade gilt für Wilfried Mall deshalb, dieses Repertoire²⁷ des Kindes zu erlernen und anzuwenden, d.h. Lautäußerungen des Schülers zu wiederholen, einen Lautdialog zu versuchen, seinen Atemrhythmus zu übernehmen, seine Bewegungen zu wiederholen, gemeinsam gleiche Bewegungsmöglichkeiten zu erproben, "mit den Gelenken des Partners (Finger, Hand, Ellbogen, Schulter, Zehen, Knöchel, Knie, Hüfte, Wirbelsäule, Hals, Kopf) den Bewegungs-Spielraum erkunden, seine Grenzen spüren" (a.a.O. 9). Die Begegnung soll dabei für beide als zeitlich und räumlich umgrenzte Situation erkennbar sein und bestimmt sein durch eine "liebevoller sensible Aufdringlichkeit" (ebd.). Es handelt sich also nicht um eine Fördermethode i.S. einer Veränderung, sondern um den Aufbau kommunikativer Sequenzen in den Möglichkeiten des Schülers, wobei "das Gelingen der primären Kommunikationssituation gleichzusetzen [ist] mit der Bildung der Mutter-Kind-Symbiose" (MALL 1985, 27). Ebenso wie Blick, Gestik und Bewegung betrachtet Mall auch Lautäußerung als Kommunikationskanal. Für das Gelingen von Kommunikation ist wesentlich, daß von beiden Partnern derselbe Kommunikationskanal 'genutzt' wird. Mall selbst begründet diese Entsprechung damit, daß "das Spiegeln von Lautäußerungen und Verhaltensweisen des Kindes ... einen wechselseitigen Prozeß von Nachahmung und Gegennachahmung auslöst" (ebd.).

Unsere eigenen Erfahrungen im Bereich der Frühförderung und in Fördersituationen mit schwerstbehinderten Schülern bestätigen dieses Spiegel-Modell jedoch nur bedingt. Aufgrund der Schädigung kann häufig keine solche Einigung auf Interaktionsformen zwischen Mutter und Kind zustande kommen. Überdies scheint es fraglich, ob dieser Austausch zureichend als ‚Spiegeln‘ bestimmt werden kann. Wenn ich meine Bewegung mit der Bewegung eines anderen Menschen koordiniere, ist das bereits gespiegelte Bewegung? Wenn ich versuche, die Laute so nachzusprechen, wie ich sie höre, worin gleichen sie sich dann? Wenn ich dem Blick des anderen

²⁶ Vgl. HAHN 1981,22; LORENZER 1972, 34; neuere Untersuchungen bestätigen die klassischen Arbeiten von Spitz, Bowlby für den Personenkreis geistig Behinderter: Vgl. HERMANN 1986; LA-BATO et al 1981; RAUH 1987; WETHERBY/PRITTING 1984; ROGERS 1977; BATTAC-CHI/MANFREDI 1987.

²⁷ Die während dieses *baby talk* beobachtbaren Einlegungstechniken der Mutter können im einzelnen so beschrieben werden: vgl. NEUMANN 1983,172

- Phrasierung: die Mutter überläßt die Initiative dem Baby und richtet sich nach dessen Beiträgen und Äußerungen.

- Adaptive Technik: die Mutter bietet Wiederholungen und geordnete Verhaltensweisen an, d.h. sie gliedert von sich aus Episoden, sog. vocal runs oder kinesic runs, die dem Tempo und der Aufmerksamkeit des Kindes angepaßt sind. Etwa die Hälfte aller Handlungen der Mutter in einer solchen Situation bestehen aus solchen Wiederholungen.

- Erleichterungen, die der Aufrechterhaltung der Aktivität des Kindes dienen (Körperlage, Beseitigung von Hindernissen, face-to-face Kontakt).

- Ausgestaltung der Bewegungen und Äußerungen des Kindes durch Kommentar der Mutter. Von dieser Aufzählung her befinden sich behindertes Kind und Mutter in einer paradoxen Situation, wenn die Initiative nicht vom Baby ausgeht. Adaptive Möglichkeiten der Wiederholung finden an schädigungsbedingten Einschränkungen der Aufmerksamkeit des Kindes Grenzen. Das Kind blickt die Mutter nicht an, verfolgt nicht ihre Bewegungen, es lallt nicht. Was soll die Mutter 'einlegen', wenn es keine Äußerungen gibt, die sie wiederholen, konturieren, gliedern könnte?

begegne: Gebe ich ihm seinen Blick zurück? Für die Beteiligten stellt sich ein solcher Austausch gerade nicht als Spiegeln i.S. einer Imitation dar. Nur ein zuschauender Dritter kann dies als Beobachter so deuten. Dort, wo vom Erwachsenen eine solche Imitation versucht wird, kann sie möglicherweise in eine ausweglose Situation führen. Besonders achtsam beschreibt Dietmund Niedecken solche Ausweglosigkeiten, wenn Mütter mit ihren geistig behinderten Kindern sprechen. Hier wird Interaktion häufig zu einem Nachäff-Spiel, und damit zur Echolalie, bei der es keineswegs „so einfach zu unterscheiden [ist], wer nachäffend und wer nachgeäfft ist“ (NIEDECKEN 1989, 112). Die Bildung von Interaktionssequenzen, ihre Stabilisierung und Dynamisierung kann deshalb keinesfalls aus der Spiegelung von Verhalten erklärt werden. Es läßt sich sogar vermuten, daß das Äffen als entsinnlichte, ihres Sinnes beraubte Mimesis, zur Behinderung der Wahrnehmung des anderen Menschen und des Selbst führt. Die Ausweglosigkeit bestünde also gerade darin, daß gar nichts anderes stattfinden kann als ein Spiel mit Versatzstücken. Es bleibt nur leeres Hantieren, bei dem Mutter und Kind „Entronnene [sind], die das Schreckliche spielen können“ (a.a.O., 110). Durch diese Einwendung soll der Ansatz der basalen Kommunikation als Möglichkeit der Gestaltung einer Situation nicht zurückgewiesen werden. Jedoch werden von uns Deutungen innerhalb eines ‚Spiegel‘-Modells in Frage gestellt.

Basale Kommunikation, darin liegt die wesentliche Neuerung gegenüber anderen Förderansätzen, kann absehen vom Entwicklungsgedanken. Entwicklung konstatiert nicht allein die Richtung einer Veränderung, sondern vergleicht Zustände in qualitativer oder quantitativer Hinsicht. Basale Förderung betont die Gegenwärtigkeit der Begegnungssituation. Der Erzieher spricht nicht voraus, sondern er antwortet: „Basale Kommunikation zielt nicht so sehr auf die Veränderung des Partners und ist deshalb keine Förderungsmethode“ (MALL 1984, 6). Insofern ist basale Kommunikation der Absprung von einer transzendentalen Betrachtungsweise hin zu einer Sicht, bei der der andere Mensch nicht einfach subsumierbar ist unter meine Subjektivität.

Ein weiterer, wesentlicher Impuls des Konzeptes der basalen Förderung ist es, das lautliche Element des Sprechens als Kommunikationskanal wieder in Erinnerung gerufen zu haben. In seiner Stimme nehme ich den anderen Menschen wahr. Die sprechende Stimme, die ich vernehme, hat eine Lautstärke, eine Sprechmelodie, eine bestimmte Länge, sie ist konkret. Vermutlich ist diese letztgenannte Bestimmung für Mall so selbstverständlich, daß es ihrer Erwähnung nicht bedarf. Mall gibt Beispiele, wie Lautäußerungen "genutzt werden ... um ... ins Gespräch zu kommen" (a.a.O. 5). Dabei handelt es sich aber ausschließlich um zusätzliche Bestimmungen, Varianten des Lautes. Stimme und Laut erscheinen als prä-linguistische, gleichwohl kommunikativ nutzbare Medien des Austausches. Dieser instrumentellen Sichtweise können wir uns nicht anschließen. Was Mall vollständig entgeht, ist die sich selbst vernehmende Stimme und die Bedeutung eines solchen Selbstbezugs bezüglich der Leiblichkeit.

In pädagogischer Hinsicht wird mit dem Konzept basaler Förderung ein Nachdenken über die Grenzen erzieherischen Handelns erforderlich. Es geht dabei um "Erweiterung des Erziehungs- und Bildungsbegriffs" (FRÖHLICH 1983, 11). So wird denn auch Ganzheitlichkeit zum Leitbegriff eines erweiterten Erziehungsverständnisses, das sich gegen die funktionsorientierte Förderung richtet: "Der Schwerstbehinderte läßt die in unserer Kultur und unserem Schulwesen vorhandene Aufsplitterung des Menschen in Einzelbereiche nicht zu. Auch fordert er den Pädagogen als ganzen Menschen" (PFLUGER-JAKOB 1985, 21). "Die Ganzheitlichkeit des Erlebens, die Ganzheitlichkeit der Person - unabhängig von ihrer aktuellen und potentiellen Entwicklung - macht es sinnvoll, die Ganzheitlichkeit der Zeit miteinzubeziehen" (FRÖHLICH 1985, 11). Der Anspruch dieser Neuorientierung lautet: Die unterschiedlichen Förderbereiche sollen durch Ganzheitlichkeit synthetisiert werden. Diese Synthese wird in systemischen Modellen des Multi-Faktoriellen abgebildet. So wird beispielsweise der Bundesfachtagung des Verbandes Deutscher Sonderschulen im Mai 1985 programmatisch die

Leitidee einer 'ganzheitlichen Schwerstbehindertenförderung' vorangestellt.²⁸ Insbesondere in der Förderung schwerstbehinderter Kinder scheint sich der Einbezug körpertherapeutischer Methoden anzubieten. Bernd Klostermann, ein Vertreter dieses Ansatzes schreibt dazu: "Weil der Körper mein Medium ist, die Schwerstbehinderten Kinder zu erreichen, mit denen ich arbeite. Den Begriff 'Körpertherapie' verstehe ich als einen Sammelbegriff verschiedenster Methoden, die alle am Körper ansetzen, um von da aus eine Veränderung der Gesamtpersönlichkeit anzuregen" (KLOSTERMANN 1985, 33). Der Körper wird dabei als 'mein Medium' eingeführt, an dem Therapien 'ansetzen'. Kommunikation bleibt damit auch hier intentional begriffen.

§ 6 Dialogorientierte Ansätze

Neben therapeutisch orientierten Ansätzen ist ein am Dialog orientiertes Verständnis zu erwähnen. Historisch gesehen wird damit eine heilpädagogische Position 'eingeschult'. Dem dialogischen Verständnis geht es primär nicht um Fragen unterrichtlicher Thematisierung und Instrumentierung des Kommunikativen. Es soll kein Können verbessert werden. Vielmehr kündigt sich unter diesem Titel ein heilpädagogisches Selbstverständnis an, das in der Dialogik Martin Bubers gründet²⁹.

Eine dialogisch orientierte Sicht reduziert Sprechen nicht auf eine außer ihm liegende Funktion. Im Sprechen erfüllt sich keine außersprachliche Absicht. Sprechen dient nicht in erster Linie dem Austausch von Information, also der Vermittlung von Wissen, dem Bestimmen eines Ausschnitts von Welt durch Benennen von Gegenständen und Personen usw. Es dient nicht der Lautanbahnung, der Satzbildung oder der Aussageerweiterung. Es 'dient' überhaupt nicht. Vielmehr ist Sprechen zuallererst und wesentlich Mit-einander-Sprechen. Sprechen meint nicht 'eine Aussage über etwas machen'. Als Mit-einandersprechen hat es an sich bereits einen Sinn, nämlich den der Sozialität. So wird erst im Dialog das Fehlen eines gemeinsamen Maßes offenbar, der Dialog lebt aus der Distanz zwischen zwei Menschen und stellt diese Distanz auch heraus. Gleichzeitig transzendiert der Dialog diese Distanz. Dieser Abstand zwischen mir und dem anderen Menschen ist absolut, d.h. es gibt keine Einheit über unsere Köpfe hinweg oder hinter unserem Rücken. "Jedenfalls ist das Sagen nicht der Keim des Superdiskurses oder einer metadiskursiven Theorie der Verstreuung. Es ist das einfachste, sehr alltägliche ... Sprechen selbst, das niemals zum bloßen Inhalt wird. Das Außerordentliche ist der Überschuss über das, was sich je sagen oder einordnen läßt" (PEPERZAK 1986,169)³⁰. Die dialogische Sichtweise lehrt, daß es eine Erfahrung ohne Wissen und Können gibt. Es ist die Erfahrung der Bewegung desjenigen Menschen, der auf mich zukommt. Das Wesentliche dieser Sicht ist die Überzeugung, daß sich eine ethische Fundierung im Kommunikativen selbst aufzuweisen läßt. Im Auf-mich-zu-Kommen gibt es keine

²⁸ Vgl. FRÖHLICH 1985,7. Etwa ab Mitte der achtziger Jahre tritt Ganzheitlichkeit in der Pädagogik geistiger Behinderung als Argumentationsfigur auf: Vgl. WOHLFAHRT 1985, 258; JETTER 1986, 135; PFEFFER 1986, 101; KLOSTERMANN 1985, 33. Diese Ausrichtung setzt sich bis in jüngste Zeit fort: Vgl. GRÖSCHKE 1989, 31 und 198. Die zeitliche Koinzidenz mit der von den neuen Körpertherapien eingeforderten Wiederherstellung der Ganzheit des Menschen läßt vermuten, daß es sich bei dieser Gegen-Bewegung nicht ausschließlich um eine fachinterne Synthetisierung innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung handelt (vgl. GIRGENSOHN-MARCHAND 1982, 107ff). 'Ganzheitlichkeit' reklamierende Ansätze haben genau die gleiche Struktur wie jene der funktionalen Differenzierung. Deshalb hat es die 'ganzheitliche' Kritik an Konzepten funktionaler Differenzierung so einfach, sie braucht nur die vorliegende Argumentationsrichtung umzupolen. Dieter Gröschkes Argumentation zeigt dies überzeugend: Wahrnehmung, Sozialerfahrung, Gefühle, Körpererfahrung, Sprache, Kognition erscheinen jeweils als Eckpunkte eines Hexagramms; alle Eckpunkte sind miteinander verbunden. Dazu schreibt Gröschke: "Wir möchten anmerken, daß wir dieses bildliche Modell menschlicher Ganzheit nicht zuletzt wegen seiner ästhetischen Qualitäten hier anführen. Seine harmonische Ordnung verweist in symbolischer Form auf die innere Schönheit und Harmonie der lebendigen Person" (WIMMER 1982 200). Daß sich die 'harmonische Ordnung' und 'innere Schönheit' von Gröschkes oktagonaler Skizze eher einer graphischen Plausibilität verdankt, sei am Rande vermerkt, insofern als diese Abbildung bereits von Peter Hofstätter in seiner 'Einführung in die Sozialpsychologie' aus dem Jahre 1963 verwendet wird; dort allerdings ausdrücklich als heuristisches Schema (HOFSTÄTTER 1963, 16 Abb. 1). Übrigens übersehen beide Konzeptionen die erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten des Verhältnisses vom Ganzen und seinen Teilen.

²⁹ Vgl. GRÖSCHKE 1989, 35; SUTER 1990, 171

³⁰ Die verzweigte Geschichte der Philosophie des Dialogs ist zuallererst mit Martin Buber verbunden. Diese wird dargestellt bei THEUNISSEN 1977,241-482; GIEL 1988; Levinas 1991, 38-48; zur pädagogische Rezeption vgl. GRYTZKA 1981, BIRKENBEIL 1986, KURZWEIL 1987, 97- 112; MAIER 1992, 107-214; zur sonderpädagogischen Rezeption vgl. IBEN 1988. Eine Rezeptionsgeschichte des Dialogischen in der Pädagogik geistiger Behinderung steht noch aus. Sie könnte ansetzen an der unerträglichen Leichtigkeit einer heruntergekommenen Dialogphilosophie, in der das 'Du' als Versatzstück eigenen Argumentierens vorkommt und über das wir uns anscheinend längst nicht mehr verständigen müssen; vgl. GRÖSCHKE 1989, 35; SPECK 1980, 186 SPECK 1987, 157 und 161).

Gleichgültigkeit des Du für das Ich, und - wie Emmanuel Lévinas zeigen wird - ebensowenig eine Gleichgültigkeit von Ich und Du. Die Begegnung mit dem anderen Menschen ist der ursprüngliche Ort und Umstand des Ethischen. Das Gute ist nicht eine Kategorie des Wissens, sondern bildet sich ausschließlich aufgrund der konkreten Begegnung. Das Ethische kommt dabei nicht aus der Vernunft und läßt sich in ihr nicht begründen. Die Philosophie des Dialogs bricht mit dem Begründungsschema eines universellen, vernünftigen Subjekts. Sie stellt sich deshalb auch einer psychologischen Sicht entgegen, insofern sie ohne einen Begriff des Subjekts auskommt. Das Dialogische begründet sich in der reziproken Relation des Ich-Du.

Eine neuere Bestandsaufnahme des Dialogischen aus sonderpädagogischer Sicht legt Heiko Rodenwaldt vor. Mit seiner Arbeit über 'Das Dialogische Prinzip als sonderpädagogische Grundhaltung' möchte Rodenwaldt "Folgerungen für eine pädagogisch orientierte Tätigkeit von Sonderpädagogen ableiten" (RODENWALDT 1989, 273). Diese Folgerungen lesen sich allerdings eher bescheiden: "Statt die meist defizitären Besonderheiten in den Mittelpunkt pädagogisch-therapeutischer Handlungen zu stellen, kann der hier vertretene Ansatz der Individualität und Identität des Behinderten am ehesten gerecht werden, weil er ihn nicht katalogisiert, sondern als Dialogpartner in seiner jeweiligen Situation und Besonderheit ernstnimmt" (a.a.O. 281). Dieses Fazit zieht Heiko Rodenwaldt aus folgender Argumentation: Zunächst werden von ihm Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung als Ziele dialogischer Förderung angegeben (a.a.O. 275). Wendet sich Buber nicht gerade gegen einen Subjektbegriff? "Das Ziel einer Ich-Du-Beziehung ist es, zum Kern des beeinträchtigten Menschen vorzudringen" (a.a.O. 276; herv. KK.). Nicht immer kompromittiert eine Formulierung so deutlich wie diese den dialogischen Gedanken des Auf-mich-zu-Kommens, der sich der Unverfügbarkeit des anderen Menschen verdankt. Darüber hinaus bleibt völlig offen, welche didaktischen Folgen die 'Entfaltung des Zwischenmenschlichen' (a.a.O. 277) zeitigt, denn die verwendeten Formulierungen ('dialogische Verantwortung', 'echte Förderung', 'echte Erziehung') sind appellativ und bleiben in unterrichtlicher Hinsicht unverbindlich. Deutlich wird dies dort, wo von Kommunikation zwischen Erzieher und schwerstbehindertem Schüler die Rede ist. Die Beziehung hat sich zur "vollen Wechselseitigkeit zu entfalten, ... die aufhört eine pädagogische Beziehung zu sein, da eine Hilfs- und Förderbedürftigkeit seitens der Dialogpartner nicht mehr existiert" (a.a.O. 279). Eine solche Aussage rückt die pädagogische Beziehung nicht nur temporal vor den Dialog. Die Beziehung selbst erscheint hier ideologisch aufgeladen. Damit ist aber die Beziehung zum anderen Menschen bereits instrumentalisiert. Ihr geht eine Temporalität voraus, die außerhalb dieser Beziehung liegt, nämlich die ihrer Finalisierung. Dies bestätigt sich auch darin, daß Rodenwaldt den Dialog von einem "Gerede ... ohne kommunikative Intention, sinnlose Aktivität ohne Zweck und Grund" (a.a.O. 278) abgrenzt. Müßte aber die Bezugnahme auf Bubers Dialogik nicht lehren, jede Finalisierung und eine subjektbezogene, intentionale Vorannahme wie 'sinnlose Aktivität' zurückzuweisen und beim Du zu bleiben, auch und gerade dann, wenn sich Kommunikation nicht mehr im Verstandenwerden und Verstandenhaben des anderen Menschen gründet? Die Beziehung von Ich und Du ist nicht in der Struktur des wahrnehmenden Subjekts beschreibbar. Es geht gerade nicht um verständliche oder verstehbare Intentionen, um den gemeinten Sinn von Aktivitäten. Vielmehr geht es um ein Zwischen, um eine Ko-Existenz, die sich nicht in Termini des Wissens ('kommunikative Intention') und des Authentischen ('echt') bestimmen läßt.

§ 7 Phänomenologische Orientierung bei Wilhelm Pfeffer

Pfeffers Arbeit steht im Zusammenhang eines zweijährigen Unterrichts-Projekts über Fördermöglichkeiten schwer geistig Behinderter an der Michael-Herberich-Schule am St. Josephsstift Eisingen. Er fragt nach dem theoretischen Bezugsrahmen, in dem sich die Förderung schwer geistig Behinderter fundieren läßt. Begegnungen des Erziehers mit schwer geistig behinderten Kindern und Jugendlichen sind häufig dadurch gekennzeichnet, daß in ihnen der andere Mensch als "kaum ansprechbar erscheint" (PFEFFER 1988, 1). Wenn Pfeffer hier eine Erfahrung formuliert, dann enthält diese bereits sein Programm: Die besonderen Umstände, die das Ansprechen des anderen Menschen und das Miteinandersprechen so erschweren, stellen die Frage nach den Fördermöglichkeiten schwer geistig behinderter Menschen als kommunikatives Problem. Pfeffer betrachtet das Kommunikative unter den beiden Aspekten Intentionalität und Intersubjektivität in phänomenologischer Lesart. Mit Intentionalität beschreibt Pfeffer nicht das über sich selbst und seine Absichten aufgeklärte Subjekt. Vielmehr begründet Intentionalität die Einheit der Welt und unseres Lebens. Anders als Heiko Rodenwaldt fundiert Wilhelm Pfeffer seine 'Förderung schwer geistig Behinderter' nicht im Dialogischen, sondern in der Phänomenologie. Seine Fragestellung lautet: "Wie kommt Fremdverstehen zustande, in dem der andere Mensch als anderer erscheint (und nicht als Wunschbild des Verstehenden) und gerade dadurch Begegnung, gemeinsame Lebensgestaltung ermöglicht wird?" (PFEFFER 1988, 6). In groben Zügen läßt sich sein Argumentationsgang so darstellen: Zunächst möchte Pfeffer die Konstitutionsproblematik der Sozialität im Rahmen der transzendentalen Bewußtseinsphilosophie Husserls rekonstruieren. Dabei werden für ihn in der Kommunikation mit geistig Behinderten die Grenzen von Husserls Reflexionsphilosophie offenbar. Und zwar darin, daß "Husserls Verständnis von Fremdverstehen (der Intersubjektivität) in jedweder Beziehung an der Vernachlässigung des Bereichs präreflexiver Erfahrung leidet" (a.a.O. 62). Die solchermaßen begründete Wendung zur Konzeption der

Lebenswelt von Alfred Schütz verzichtet auf den Reduktionsbegriff und verbleibt auf der Ebene der natürlichen Einstellung. Aber auch hier gelangt Pfeffer zum Schluß, daß sich pädagogisches Handeln im Feld schwerer geistiger Behinderung so nicht fundieren läßt. Eine Fundierung wird deshalb auf der Ebene präreflexiven Verhaltens unter Bezugnahme auf Leiblichkeit bei Merleau-Ponty gesucht. Es stellt sich jedoch heraus, daß Pfeffer damit im erkenntnistheoretischen Schema der Intentionalität des Bewußtseins befangen bleibt. Denn es läßt sich zeigen, daß auch bei Merleau-Ponty die Ebene präreflexiver Erfahrung notwendig auf die Reflexionsebene verweist. Präreflexives ist theoretisch ausschließlich vom Reflexiven her zugänglich und nur von diesem her denkbar. Das Präreflexive ist notwendig eine Kategorie des Reflexiven. Diese paradoxe Bewegung stellt zweifellos eine erkenntnistheoretische Schwierigkeit dar, der Pfeffer auch in der Bezugnahme auf Lebenswelt und Leiblichkeit als Ort des Präreflexiven nicht entgeht. Das Präreflexive wird dabei von Pfeffer - im Unterschied zu Husserl - entwicklungsbezogen verstanden³¹. Er bleibt dabei auf der Ebene des konkreten Wahrnehmungsvollzuges. Im Nachvollzug von Pfeffers Argumentation soll deutlich werden, daß ein wesentliches Moment von Husserls Philosophie nicht in den Blick rückt, nämlich das Privileg der Bewußtseinspräsenz und ein darauf bezogener Begriff des Phänomens.

Hinzu kommt, daß Kommunikation in Husserls Reflexionsphilosophie kein systematisches Thema darstellt und Pfeffer insofern mit seiner eigenen Fragestellung nicht ohne weiteres an diese anschließen kann.

Pfeffers Auseinandersetzung mit Husserl

Unsere Kommentierung soll einsetzen bei Pfeffers Darstellung der Konstitution des Anderen nach Husserl (a.a.O. 56-67). Pfeffer weist zunächst darauf hin, daß Husserl die Konstitution des anderen Menschen in der Konstitution des Ich fundiert. In methodischer Hinsicht ist dieses Ich nur in einer radikalen epoché zu gewinnen: "Indem die Welt außerhalb jedes Interesses an Wirklichkeit oder Unwirklichkeit das ist, was im intentionalen Bewußtsein erscheint, verwandelt sie sich in ein 'transzendentes Phänomen' und wirft die Frage nach der leistenden Subjektivität auf, durch die das Objektive (die Welt) zu einem besonderen Subjektiven wird. Die Welt verbleibt nur noch als Korrelat der subjektiven Erscheinungen, die ihre subjektiven Gegebenheitsweisen darstellen" (a.a.O. 56). In der Reduktion gewinnt sich das Ich als "identischer Pol aller Seinsgeltungen ..., das sich in seinen Zeitmodalitäten als identisch konstituiert" (a.a.O. 56). Dieses Ich entsteht durch die in der epoché vollzogenen Einklammerung aller Seinsgeltungen. Als transzendentes Ich stellt es die Bezugsgröße dar, nach der sich Husserls Argumentation ausrichtet³².

Nicht klärungsbedürftig ist für Pfeffer die Frage, was Husserl mit der Unterscheidung von konkretem Ich und transzendentelem Ich überhaupt beabsichtigt. Das transzendente ego ist methodisch motiviert, indem es systematisch zurückfragt, "und dabei sich selbst ... in seiner Konkretion, in der Systematik seiner konsumtiven Schichten und seiner unsagbar verschlungenen Geltungsfunktionen kennen lernt" (HUSSERL 1954, 191). Darin offenbart sich für Husserl eine Paradoxie der Subjektivität, indem der Mensch zugleich Subjekt für die Welt und Objekt in der Welt ist. Diese Paradoxie sieht Husserl bereits angelegt im "Ur-Ich, das ego meiner epoché", das

³¹ Vgl. MEYER-DRAWE 1984, 87f; DERRIDA 1979, 51f; THEUNISSEN 1977, 79-101. 34

³² Pfeffer zitiert dabei allerdings nicht den vollständigen Absatz der 'Krisis-Schrift'. Doch nur von dort her wird m.E. der erkenntnistheoretische Stellenwert der phänomenologischen Reduktion deutlich: "Die epoche schafft eine einzigartige philosophische Einsamkeit, die das methodische Grunderfordernis ist für eine wirklich radikale Philosophie. In dieser Einsamkeit bin ich nicht ein Einzelner, der aus irgendeinem, sei es auch theoretisch gerechtfertigtem Eigensinn (oder aus Zufall, etwa als Schiffbrüchiger) sich aussondert aus der Gemeinschaft der Menschheit, der er sich aber auch dann noch zugehörig weiß" (HUSSERL 1954, 187f). Verständlich wird dieser methodische Schritt Husserls nur vor dem Hintergrund seiner Frage nach der Synthesis, "in welcher die mannigfaltigen Erscheinungen 'Seiendes' als ihren 'Gegenstandspol' in sich tragen" (HUSSERL 1954, 173). Damit formuliert Husserl das universale Korrelationsapriori als eine feste Wesenstypik. Ein solches Apriori ist aber nur in bewußtseinstheoretischer (und nicht in sozialer) Hinsicht sinnvoll und verständlich. Doch nur von dort her wird m.E. der erkenntnistheoretische Stellenwert der phänomenologischen Reduktion deutlich: "Die epoche schafft eine einzigartige philosophische Einsamkeit, die das methodische Grunderfordernis ist für eine wirklich radikale Philosophie. In dieser Einsamkeit bin ich nicht ein Einzelner, der aus irgendeinem, sei es auch theoretisch gerechtfertigtem Eigensinn (oder aus Zufall, etwa als Schiffbrüchiger) sich aussondert aus der Gemeinschaft der Menschheit, der er sich aber auch dann noch zugehörig weiß" (HUSSERL 1954, 187f). Verständlich wird dieser methodische Schritt Husserls nur vor dem Hintergrund seiner Frage nach der Synthesis, "in welcher die mannigfaltigen Erscheinungen 'Seiendes' als ihren 'Gegenstandspol' in sich tragen" (HUSSERL 1954, 173). Damit formuliert Husserl das universale Korrelationsapriori als eine feste Wesenstypik. Ein solches Apriori ist aber nur in bewußtseinstheoretischer (und nicht in sozialer) Hinsicht sinnvoll und verständlich. Anders als Pfeffer zitieren wir die 'Cartesianische Meditationen' nach Band I der Husserliana in der 2. Auflage von 1973, die 'Krisis-Schrift' nach Band 6 der Husserliana in der 2. Auflage von 1962.

seine Einzigkeit und persönliche Undeklinierbarkeit nie verlieren kann" (a.a.O. 188)³³.

Pfeffer schließt daran nicht an. Nicht zuletzt deswegen, weil er aus Husserls Problematik der Subjektkonstitution keinen Ertrag für seine eigene Fragestellung abgewinnen kann: "Wie kommt nun der Andere als Anderer, d.h. als Subjekt, für das Ich in den Blick" (a.a.O. 87)? Pfeffer bezieht sich hierzu auf § 54 der 'Krisis', indem er schreibt: "Die Konstitution des Anderen vollzieht das Ich durch eine intentionale Modifikation seiner selbst und seiner Primordialität, die zur Seinsgeltung kommt unter dem Titel 'Fremdwahrnehmung, Wahrnehmung eines Anderen, eines anderen Ich, für sich selbst Ich wie ich selbst'" (PFEFFER 1988, 57).

Allerdings ist gerade diese von Pfeffer zitierte Stelle wenig geeignet, die von Husserl gemeinte Konstitution des Anderen zu erhellen. Denn in diesem Paragraphen geht es um die besondere Leistung des Ich. Dieses macht sich "für sich selbst transzendental deklinierbar; daß es also von sich aus und in sich die transzendente Intersubjektivität konstituiert, der es sich dann zurechnet, als bevorzugtes Glied, nämlich als Ich der transzendentalen Anderen " (HUSSERL 1954, 189f). Die unmittelbar daran anschließenden Problemtitel bei Husserl sind Selbstzeitigung, Abwandlungsmodus, aktuelle Präsenz. Pfeffer erwähnt nicht, daß Husserl die Konstitution des Anderen analogisch verständlich machen und auf die Konstitution des sich selbst identischen Ichs beziehen will. Vielmehr fährt er fort: "In der intentionalen Modifikation seiner selbst konstituiert das Ich den Anderen als konkretes Ich, das die Welt als seine Welt hat, und das sich ebenso wie das Ich in philosophischer Selbstauslegung als epoché übendes transzendentes Ich gewinnt" (PFEFFER 1988, 57). Bei Husserl dagegen heißt es: "Also das aktuelle Ich vollzieht eine Leistung, in der es einen Abwandlungsmodus seiner selbst als seiend (im Modus vergangen) konstituiert. Von hier aus ist zu verfolgen, wie das aktuelle Ich, das strömend ständig gegenwärtige, sich als durch 'seine' Vergangenheiten hindurch dauerndes in Selbstzeitigung konstituiert. Ebenso konstituiert das aktuelle Ich, das schon dauernde der Primordialitätssphäre, in sich einen Ändern als Ändern. Die Selbstzeitigung sozusagen durch Ent-Gegenwärtigung (durch Wiedererinnerung) hat ihre Analogie in meiner Ent-Fremdung" (HUSSERL 1954, 189).

Gerade darin wird deutlich, daß für Husserl die Frage nach der Konstitution des Ändern sich als Frage nach Gegenwärtigkeit des Ich³⁴ stellt. Diese durchaus nicht selbstverständliche Perspektive nimmt Pfeffer allerdings nicht auf. Vielmehr geht er über zu den 'Cartesianischen Meditationen', um dort Husserls 'anderen Weg' zu referieren.

Den Ausgang bildet auch hier die Reduktion als erste epoché, die das Ego vollzieht, nämlich als "die Reduktion auf meine transzendente Eigenheitssphäre" (HUSSERL 1973 cit. PFEFFER 1988, 57). In dieser Selbstauslegung der Eigenheitssphäre, so Pfeffer, finde ich meinen Leib als einziges Objekt, "in dem ich unmittelbar schalte und walte" (ebd.). Den Kinästhesen des Leibes werden die beiden Qualitäten 'ich tue' und 'ich kann' zugeschrieben. Der Rückbezug auf die eigene Leiblichkeit erfolgt im Modus der Doppelempfindung: "Das wird dadurch möglich, daß ich jeweils 'mittels' der einen Hand die andere, mittels einer Hand ein Auge usw. wahrnehmen 'kann', wobei fungierendes Organ zum Objekt und Objekt zum fungierenden Organ werden muß" (ebd.). Diese psychophysische Einheit hat nach Pfeffer nicht nur aufzukommen für die Scheidung von Fremdem und Eigenem. Sie ist gleichermaßen wirksam innerhalb des Eigenen. Daraus ergibt sich die Frage nach dem Zusammenhang von aktuellen Erlebensakten, Habitualitäten und Potentialitäten, und der eigenen Vergangenheit bzw. Zukunft. Ebenso wie in der Krisis-Schrift wird auch in den Cartesianischen Meditationen 'eigen/fremd' und 'aktuell/vergangen' analog gesetzt. Mit der Analogie ist jedoch mehr angezeigt als Vergleichbarkeit und gegenseitige Illustration. Gerade dies aber muß ohne den Hinweis auf die diese Analogie zuallererst fundierende Präsenz des Bewußtseins unklar bleiben.

Pfeffer fragt, wie der Andere als er selbst, für mich zur Gegebenheit kommt: "Was macht ... den anderen Leib zum 'fremden' und nicht zum 'zweiten eigenen Leib'" (PFEFFER 1988, 59)? Im Verweis auf Husserl sind es nach Pfeffer zwei Daten, die dafür verantwortlich sind. Zum einen die Paarung, in der Ego und alter ego immer gegeben sind und zum anderen die "bewährbare Zugänglichkeit des original Unzugänglichen" (HUSSERL 1973, 144; cit PFEFFER 59). Darin begründet sich der eigentümliche Charakter des Fremden. Ebenso wie in den vorangegangenen ist auch in der fünften und letzten Meditation die Ausgangsfrage eine erkenntnistheoretische: "Kann ich wo anders her als durch ihre Befragung den Sinn seiender Anderer allseitig auslegen" (HUSSERL 1973, 122)? Intersubjektivität ist dabei nicht angefragt als kommunikative Dimension. Husserl bestimmt sie ausdrücklich in ihrer Erkenntnisfunktion auf eine "für jedermann daseiende, in ihren Objekten jedermann zugängliche Welt" (a.a.O. 123) hin. Deshalb reicht für Husserl die Theorie der Fremderfahrung weit über sich

³³ Dies übrigens ausdrücklich "in kritischer Umdeutung und Verbesserung der Descart'schen Konzeption des ego" (a.a.O. 188). Husserl sieht darin eine mögliche Auflösung der Paradoxie. Er weist darauf bereits mit dem Titelformulierung zu § 48 hin: "Alles Seiende jeden Sinnes und jeder Region als Index eines subjektiven Korrelationssystems."

³⁴ Wenige Seiten später heißt es: "Sind auch die Wahnsinnigen Objektivationen der für die Leistung der Weltkonstitution fraglichen Subjekte? Ferner die Kinder, selbst diejenigen, die schon einiges Weltbewußtsein haben? Sie lernen doch erst von den sie erziehenden reifen und normalen Menschen, die Welt im vollen Sinne der Welt für Alle, also die Kulturwelt, kennen" (1954, 191).

hinaus und "fundiert eine transzendente Theorie der objektiven Welt und zwar ganz und gar, insbesondere auch hinsichtlich der objektiven Natur" (a.a.O. 124). Dabei wird - deutlicher als in der Krisis-Schrift - auf die wesensmäßige Struktur der universalen Konstitution hingewiesen: "Ich, das reduzierte Menschen-Ich (psychophysisches Ich) bin also konstituiert als Glied der Welt, mit dem mannigfachen Außer-mir, aber ich selbst in meiner Seele konstituiere das alles und trage es intentional in mir" (a.a.O. 129). Husserl geht über das einfache Korrelatphänomen hinaus: "Vielmehr handelt es sich um eine wesensmäßige Struktur der universalen Konstitution, in der das transzendente ego als eine objektive Welt konstituierendes dahinlebt" (a.a.O. 125). Die universale Konstitution wird als geschichtete Aufeinanderfolge gefaßt. Zunächst korrelieren anschaulich materielle Welt und erfahrendes Subjekt. Erst auf der zweiten Stufe konstituieren sich fremde Subjekte, "die als Analoga des eigenen und zugleich als Naturobjekte apperzipiert werden" (HUSSERL Ideen II, 171). Das Problem des anderen Menschen erscheint als Verschränkung zweier unterschiedlicher Bewegungen, der Einfühlung und der Einordnung. Die Konstitution der objektiven Welt geschieht aufgrund der damit gewonnenen Einsicht, daß der andere Mensch gleiches im Sinn hat wie ich - eben nur von seiner Seite her. Damit verliert aber der andere Mensch seinen bis dahin angenommenen Objektcharakter und wird zum anderen Menschen. Erst im letzten Schritt übertrage ich diese Vorstellung 'Mensch' auf mich selbst durch die Frage, wie sich der andere Mensch mich vorstellt.

Für Pfeffers Fundierungszusammenhang ist nun entscheidend, daß das Fremde als Nicht-Ich sich durch Leiblichkeit expliziert. Dies ist jedoch für Husserl - zumindest in den Cartesianischen Meditationen - von nachgeordneter Bedeutung. Die Problematik des Leibes wird von Husserl in § 44 der Cartesianischen Meditationen eingeführt. Jedoch nicht, wie Pfeffers Lektüre nahelegt, innerhalb des Kommunikativen, sondern unter dem Problem der transzendentalen Konstitution von Fremdem, also mit der Frage danach, "wie mein ego innerhalb seiner Eigenheit unter dem Titel 'Fremderfahrung' eben Fremdes konstituieren kann" (a.a.O. 126). Entsprechend geht diesem Schritt die Reduktion der transzendentalen Erfahrung auf die Eigenheitssphäre voraus. Dies geschieht in der phänomenologischen epoché durch die Ausschaltung aller konsumtiven Leistungen der Fremderfahrung. Damit wird auch abstrahiert "von allem Fremdgeistigen, was am hier fraglichen Fremden seinen spezifischen Sinn ermöglicht" (ebd.). In dieser mit Einschränkungen verbundenen Abstraktion verbleibt eine "einheitlich zusammenhängende Schicht des Phänomens Welt, des transzendentalen Korrelats der kontinuierlich einstimmig fortgehenden Welterfahrung" (ebd.). Damit wird die eigenheitliche Natur als eine in dieser Weise vorfindbare bestimmbar. So auch mein Leib in seiner einzigen Auszeichnung, "nämlich als der einzige, der nicht bloßer Körper ist, sondern eben Leib, das einzige Objekt innerhalb meiner abstraktiven Weltschicht, dem ich erfahrungsgemäß Empfindungen zurechne" (a.a.O. 128, herv. KK).

Dies gilt auch und gerade bei der Bestimmung dieser erfahrungsgemäßen Empfindungen. Husserl entwickelt keine ästhesiologische Systematik i. S. von Helmut Plessner, sondern nennt illustrierend verschiedene Empfindungsfelder, denen verschiedene Zugangsweisen eigen sind. Husserl hebt hervor, daß es sich dabei um Kinästhesen handelt, wobei "diese Kinästhesen der Organe im Ich tue verlaufen und meinem Ich kann unterstehen" (ebd.). Bewußtseinsmäßige Aktualität und Potentialität bekommen so ihren Ort in der Kinästhesen zugewiesen. Die Kinästhesen sind jedoch die ausgezeichnete Wahrnehmungsmodalität, bei der der Körper sich nicht verläßt. Damit ist Rückbezüglichkeit meiner Leiblichkeit in mir gegeben. Selbstwahrnehmung in dieser Bestimmung enthält ein wesentliches Moment, nämlich das der Identität und der damit verbundenen Zeitlichkeit. Husserls Formulierungen³⁵ sowie der Argumentationsgang selbst weisen der zeitlichen Verfaßtheit von Identität fundierende Bedeutung zu. Identität ist für Husserl nicht bezogen auf das Verhältnis 'mein Leib zum Körper des Anderen'. Sie ist Datum der Bewußtseinskonstitution. Von Pfeffer wird dies nicht deutlich auseinandergehalten. Denn er formuliert: "Was aber macht dann den anderen Leib zum 'fremden' und nicht zum 'zweiten eigenen Leib'? Husserl weist darauf hin, daß hier immer zwei Daten gegeben sind, die eine totale Identität ausschließen" (PFEFFER 1988, 59). Diesen Sachverhalt faßt Husserl als Paarung. In ihr sind "zwei Daten in der Einheit eines Bewußtseins in Abgehobenheit anschaulich gegeben" (HUSSERL 1973, 142). Mit der bewußtseinsmäßigen Gegebenheit der Einheit zweier Daten kann nur eine Differenz bezeichnet sein. Erst in ihr wird die Abgehobenheit anschaulich. Daß ego und alter ego immer in 'ursprünglicher Paarung' gegeben sind, hängt wiederum mit dem bereits angeführten Präsenzbegriff zusammen: Das Ich als lebendig gegenwärtiges, urstiftendes Original. Pfeffer bezieht sich auf die obengenannte Stelle und schreibt: "Die zwei Daten begründen in der 'assoziativen Paarung' als unterschieden Erscheinende phänomenologisch eine Einheit der Ähnlichkeit'.

³⁵ 'Sphäre der Aktualitäten', , verharrende Identität mit sich', ,lebendige Gegenwart', ,Horizont meines zeitlichen Seins', ,ich kann vorblicken oder zurückschauen': alle in § 46 der Cartesianischen Meditationen.

Also ist der fremde Leib nicht der eigene Leib" (PFEFFER 1988, 59)³⁶.

An dieser Stelle erfolgt bei Pfeffer die entscheidende Wendung aus der Konstitutionsebene: "Damit stellt sich jedoch die Frage, wie im Zuge der Appräsentation und der assoziativen Paarung der Andere dann erfahren werden kann, wenn mir für sein leibliches Gehabe (als Ausdruck seiner Person) meinerseits keine Appräsentationen möglich sind?" (PFEFFER 1988, 59). Mit dieser Formulierung stellt Pfeffer fest, daß das leibliche Gehabe des Anderen nicht mit meinen Möglichkeit zur Appräsentation übereinstimmt. Pfeffer verschärft die Problemstellung noch weiter, indem er fragt, wie denn im Zuge der Paarung der Andere erfahren werden kann, "wenn sich sein Gehabe und mein Gehabe nicht assoziieren lassen" (PFEFFER 1988, 59).

Die Antwort führt Pfeffer - vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Umgang mit schwer geistig behinderten Menschen - heraus aus der grundlegenden Primordialsphäre und deren erkenntnistheoretische Absicht³⁷. Husserls Ausgangsfrage durchzieht den gesamten fünften Teil der Meditationen: "Kann ich wo anders her als durch ihre Befragung den Sinn seiender Anderer allseitig auslegen?" (HUSSERL 1973, 122). Husserls Analyse der Intersubjektivität zielt nicht auf eine bilaterale kommunikative Beziehung, sondern hat ihren Fokus in einer intersubjektiven Objektivität. Intersubjektiv wird gleichgesetzt mit "für jedermann daseiende" und "Erfahrungssinn des Für-jedermann-da" (a.a.O. 123). Die transzendente Theorie der Fremderfahrung als Frage nach der Einfühlung fundiert "eine transzendente Theorie der objektiven Welt" (a.a.O. 124, herv. KK).

Pfeffers Husserl-Rezeption läßt sich so zusammenfassen: Für Husserl ist Konstitution notwendig bewußt, denn sie ist Bewegung des Denkens, des Intelligiblen. Mit Blick auf Menschen mit geistiger Behinderung kritisiert Pfeffer, daß für Husserl präreflexive Momente keinen Anteil an der Konstitution haben. Die Reduktion vom konkreten Ich zum transzendentalen Ich kann Pfeffer nicht nachvollziehen. Der epoché gesteht Pfeffer zunächst zwar theoretisches Erkenntnisinteresse zu, vermißt zugleich eine affektiv-emotionale Dimension, die für den Erzieher im Zusammensein mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung auch Ratlosigkeit und Verzweiflung bedeuten kann. Dieser Feststellung ist ohne Einschränkung zuzustimmen. Sie verfehlt aber den Bewandniszusammenhang von Husserls Problemstellung. Das Ich-Subjekt bleibt für Pfeffer in allen Reflexionen leibhaftig situiert in der Welt und zur Welt hin und damit konkret. Dies zeigt sich für Pfeffer u.a. bei autistischen Kindern. Hier läßt der Mangel an 'fremdem Leib' den eigenen Leib nicht zu sich kommen.

Auf die Selbstauslegung bezogen heißt es bei Pfeffer: "Die Frage, wer denn die Instanz ist, die die Selbstauslegung vollzieht, bleibt trotz der Konstitution eines transzendentalen Ich ad infinitum weiter bestehen" (PFEFFER 1988, 60). Das transzendente Ich kann keine Intersubjektivität konstituieren, denn "das transzendente Ego hat seine Welt. Intersubjektivität impliziert aber, daß das Ich die Welt des anderen versteht. Das aber setzt eine kommunikative Intersubjektivität und somit Aktivitäten auf der Ebene der natürlichen Einstellungen, also der konkreten Lebensvollzüge voraus" (ebd.). Damit hält Pfeffer daran fest, daß der Mensch

³⁶ Diese Folgerung ist allerdings keinesfalls zwingend. Die Stelle lautet nämlich vollständig: "In einer paarenden Assoziation ist das Charakteristische, daß im primitivsten Falle zwei Daten in der Einheit eines Bewußtseins in Abgehobenheit anschaulich gegeben sind und auf Grund dessen wesensmäßig schon in purer Passivität, also gleichgültig ob beachtet oder nicht, als unterschieden Erscheinende phänomenologisch eine Einheit der Ähnlichkeit begründen, also eben stets als Paar konstituiert sind." (HUSSERL 1973, 142). Husserl geht es hier nicht um Unterscheidbarkeit von 'mein Leib' / fremder Körper', sondern um die phänomenologische Bedeutung des unterschiedenen Erscheinenden, der Einheit der Ähnlichkeit. Das läßt sich bereits aus dem ersten Satz von § 51 schließen. Darin heißt es: "Sollen wir nun das Eigentümliche derjenigen analogisierenden Auffassung bezeichnen, durch die ein Körper innerhalb meiner primordialen Sphäre als meinem eigenen Leib-Körper ähnlich ebenfalls als Leib aufgefaßt wird, so stoßen wir..." (a.a.O. 141). Husserl führt dieses als Paarung bezeichnete 'unterschiedene Erscheinen' ein mit dem Präsenz-Begriff als Fluchtpunkt: im Mitgegenwärtigmachen kann das "vermöge jener Analogisierung Appräsentierte nie wirklich zur Präsenz kommen" (a.a.O. 142). So stellt Paarung gewissermaßen eine heuristische Zwischenstufe dar, die auf Gegebenheit von original Unzugänglichem des Anderen und urstiftendem Original als Bewußtseinsdatum hinweist.

³⁷ Dazu heißt es bei Husserl: "Sind nicht die beiden primordialen Sphären, die meine, die für mich als ego die originale ist, und die seine, die für mich appräsentierte ist, durch einen Abgrund getrennt, über den ich nicht wirklich hinüber kann ..." (1973, 150)? Handelt es sich dabei nicht viel eher um die Frage der Anomalie im Felde intersubjektiv verbürgter Objektivität, als um eine 'Kommunikationsbarriere'? Die Sozialität der Lebenswelt ist dabei sicherlich Voraussetzung "bis zur Konstitution des 'objektiven' (physikalischen) Dinges vorzudringen" (Husserl cit. THEUNISSEN 1977, 134). Husserl thematisiert Sozialität allerdings nicht als Zusammensetzung aus Menschen mit heterogenen Merkmalen. - Pfeffer weist daraufhin, daß Husserl selbst auf Anomalien wie Taubheit und Blindheit Bezug nimmt, um zu zeigen, daß es den Anderen gibt, der nicht so ist wie das Ego. Allerdings weist Husserl darauf nicht im Zusammenhang der Konstitutionsproblematik hin, sondern in § 55 als Frage nach der Vergemeinschaftung der Monaden. "Aber die Abnormalität muß sich als solche selbst erst konstituieren, und kann es nur auf dem Grunde einer an sich vorangehenden Normalität Das weist wieder hin auf neue Aufgaben einer schon höherstufigen phänomenologischen Analyse des konstitutiven Ursprungs der objektiven Welt." (a.a.O. 154). Anzufragen wäre hier allerdings das Primat der Normalität.

vor jeder bewußten Hinwendung "durch seinen Leib bereits auf eine Welt hin" (a.a.O. 61) ausgerichtet ist. Genau diese Unhintergebarkeit des Leiblichen vernachlässigt Husserl und läßt Pfeffer fragen, ob Husserls Konstitutionsthese nicht umgedreht werden muß, indem der Körper des Anderen als Bedingung der Erfahrung des eigenen Leibes zu gelten habe. Pfeffer spitzt seine Kritik an Husserl auf die analogisierende Appräsentation zu. Sie setze ein Bewußtsein der Unterscheidung von körperlichem Dort und leiblichem Hier ebenso voraus, wie die Fähigkeit, das Hier und Dort als zwei Erscheinungsweisen der Realität zu erkennen. Ähnlichkeit setze sich aus fiktiv-phantasierendem Platzwechsel sowie einer eigenartigen temporalen Struktur zusammen. Pfeffer modifiziert hier einen Einwand von Schütz gegen Husserl: "Wie kann ein Mann-Ego durch analogisierende Appräsentation eine Frau, ein junger Mensch einen Greis, ein gesunder Mensch einen Kranken, ein Nichtbehinderter einen (schwer geistig) Behinderten erfahren und verstehen?" (a.a.O. 62). Die Selbstauslegung stößt in der Begegnung Mann und Frau, Kranker und Gesunder, alter und junger Mensch, Nichtbehinderter und Behinderter usw. auf objektive Inkongruenzen. Kontaktverweigerung, Bewegungsstereotypen, Apathie, Autoaggression stellen "Fremdwahrnehmungen [dar], die zumindest zunächst Appräsentation und Einverständnis in den Anderen mißlingen lassen" (ebd.). Diese Einsicht führt Pfeffer notwendig zu einer Erweiterung des Analogiekonzeptes: Dem Fremdverstehen bleibt immer ein Nichtverstehen mitgegeben. Gerade darin bleibe der Andere 'wirklich Subjekt'. Weil Fremdverstehen auf Analogisierung setzt, kann der andere Mensch nicht gänzlich zur Selbstgebung des Ich-Subjekts kommen.

Mit diesem erkenntnistheoretisch gewonnen Umstand eröffnet sich eine - für unsere eigenen Überlegungen entscheidende - ethische Perspektive: "Der Andere bleibt unverfügbar ... So gehört zum Verstehen des Anderen letztlich die Erfahrung dazu, daß er letztlich auch nicht zu verstehen ist und sein muß, soll er unverfügbar und somit Subjekt bleiben" (a.a.O. 63; herv. KK.). Pfeffer leitet daraus allerdings nur Maßgaben für Diagnostik ab: "Keine Diagnostik hat das Recht, sich etwa des schwer geistig behinderten Menschen zu bemächtigen. Wo sie es versucht und so tut als könne es ihr gelingen, ihn zu erfassen, beginnt die Gefahr der Pervertierung von Erziehung in Dressur" (ebd.). Anders als in gesinnungs- oder wertethisch argumentierende Fundierungen von pädagogischem Handeln kündigt sich hier eine erkenntnistheoretisch fundierte Ethik pädagogischen Handelns an. D.h. an den Rändern eines reflexiven Subjektbegriffs erscheint der andere Mensch unverfügbar und damit in ethischer Perspektive. Allerdings führt Pfeffer diesen Gedanken nicht aus.

Pfeffer weist die egologische Sinnstiftung des einsamen Ichs i.S. von Husserl zurück und rechnet Intentionalität der faktischen Intersubjektivität zu. Unter dem Titel 'faktische Intersubjektivität' werden von Wilhelm Pfeffer zwei Forschungsansätze in Anschlag gebracht. Zum einen ist dies der Ansatz von Alfred Schütz. Dessen Aufmerksamkeit gilt der Untersuchung sozialer Wirklichkeit aufgrund natürlicher Einstellung. Schütz führt die in der Krisis-Schrift angelegte Frage nach der Lebenswelt - als in der natürlichen Einstellung schon immer geteilte Welt - in sozialwissenschaftlicher Weise weiter. Er verzichtet dabei jedoch auf die transzendente Reduktion. Pfeffers zweiter Bezugspunkt ist das Intersubjektive i.S. von Intercorporité bei Maurice Merleau-Ponty. Für diesen sind die beiden Fragen relevant: Wie konstituiert sich Intersubjektivität in natürlicher Einstellung? Welche Bedeutung hat Leiblichkeit, insbesondere wenn dabei zwischen reflexiver und präreflexiver Sinnkonstitution unterschieden wird?

Pfeffers Rezeption von Schütz

Schütz meint mit 'Fremdverstehen' die Erfassung des fremden gemeinten Sinnes. Hierbei unterscheidet er zwischen dem in "fremden Erlebnissen prädierten Sinn und dem gemeinten Sinn" (SCHÜTZ 1981, 140 cit. PFEFFER 1988, 64), d.h. zwischen Selbst- und Fremdauslegung. Diese Unterscheidung gilt bereits und gerade im Feld der natürlichen Einstellung. Damit wird soziale Wirklichkeit als alltägliche Lebenswelt zum Gegenstandsbereich. Auf Erziehung bezogen ist das 'konkrete erzieherische Verhältnis' gemeint. Innerhalb dessen kann Pfeffer zwei Ebenen des Fremdverstehens unterscheiden: 'mein Erlebnis von Dir' sowie 'echtes Fremdverstehen'. Letzteres ist nicht mehr nur auf Anzeichen gerichtet, also auf Leibbewegungen, äußere Handlungen, sondern auf das, wofür Leibbewegungen "Anzeichen sind, auf den Erlebnisprozeß ... auf seine Sinnzusammenhänge" (a.a.O. 65). Auf dieser zweiten Verständnisebene ist also zu unterscheiden zwischen einem Fremdverstehen ohne Kommunikation und jenem aufgrund von Ausdruckshandlungen in kommunikativer Absicht³⁸. Für beide Verstehensarten werden kognitive Dimensionen vorausgesetzt: "Wir nehmen also gewissermaßen eine Personenvertauschung vor, indem wir uns an die Stelle des Handelnden setzen und nunmehr unsere Bewußtseinserlebnisse bei einem beobachteten gleichartigen Handeln mit den fremden Bewußtseinserlebnissen identifizieren" (SCHÜTZ 1981, 159; cit. a.a.O. 65). Diese Annahme, durch die - phantasierend als Entwurf oder reproduzierend durch Erinnern - die Erfahrung des Anderen vorgestellt wird, hat notwendig einen intelligiblen Kern.

³⁸ Aktivitäten ohne kommunikative Absicht nennt Schütz 'Ausdrucksbewegungen', Aktivitäten mit kommunikativer Absicht dagegen 'Ausdruckshandlungen'.

Reflexives Fremdverstehen i.S. von Schütz ist für Pfeffer im konkreten erzieherischen Verhältnis also nur begrenzt anwendbar, da die Jugendlichen, von denen Pfeffer berichtet, "wahrnehmen und verstehen, ohne reflexiv aus dem Erleben wohlumgrenzte Segmente sinnstiftend herauszuheben" (a.a.O. 68). Stattdessen kann Pfeffer das Verstehen in der "lebendigen Intentionalität des Miteinanderlebens" zurückgewinnen, in einer Welt, "welche ja nicht nur meine Welt, sondern auch die seine ist... Dann ist das Du und sein Erleben für mich nicht nur 'zugänglich' ... sondern in seinem Dasein und Sosein fraglos gegeben" (SCHÜTZ 1981, 199; cit. a.a.O. 69). So wird temporale Koexistenz, bei der Selbst- und Fremdexistenz als einheitlicher und gleichzeitiger Akt ineins gesetzt sind, zur fundierenden Größe in Pfeffers Argumentation³⁹. Danach besteht vor jeder Intentionalität bereits eine Hinordnung auf den Leib des Anderen, der "gleichsam als Spiegel des eigenen Leibes" (ebd.) erlebt wird. Der Leib des Anderen kann so eine Ansicht vom eigenen Leib sein, "und ebenso ist das Ich mit seinem Leib dem Anderen als eine gewisse Ansicht von ihm gegeben. Darin gründet der Dialog zwischen Ich und dem Anderen" (ebd.).

Hier geht es nicht mehr um die Konstitution des alter ego, sondern um Leibperspektiven als Voraussetzungen des Dialogischen. Aus den zitierten Stellen wird auch deutlich, daß Pfeffer den unklaren Doppelsinn des Du von Alfred Schütz übernimmt: Einmal ist jeder Andere gemeint, dann wieder der umweltlich erlebte Andere. Vom Standpunkt der Dialogik aus ist dieses Du jedoch bedeutungslos und irrelevant. Gerade der phantasiemäßige Vorvollzug der fremden Bewußtseinserlebnisse birgt in sich einen antialogischen Kern: "Der Vorentwurf provoziert nicht nur die Gegenhandlung des Anderen, er produziert sie ... Die tatsächliche Erfüllung meines Entwurfs durch die Gegenhandlung des Anderen wird selbst noch Sache meines Entwurfs" (THEUNISSEN 1977,411).

Kommunikations- und zeichentheoretische Implikationen

Die Gegebenheit temporaler Koexistenz, von der Pfeffer spricht, die vor jeder Intentionalität bestehende Hinordnung auf eine gemeinsame Welt, muß auch die sprachlichkommunikative Problematik aufgreifen und zuordnen können. Gibt es solche sprachtheoretischen Implikationen bei Pfeffer? Zunächst wird der Bezug zwischen Bedeutung und Zeichen als voluntativer Vorgang beschrieben: "Er [der Sinnsetzende] setzt seine Zeichen als Ausdruck seines Bewußtseins" (a.a.O. 66). Entsprechend wird Verstehen für den Sinndeutenden eine quantitative Frage, die bereits vor der Kommunikation entschieden ist: "... je mehr Vorwissen der Deutende von der Person des Sinnsetzenden hat" (ebd.). Dies setzt unterschiedliche Temporalität eigener und fremder Erlebnisse voraus. Für den Deutenden sind es je schon gesetzte Zeichen. Im Zeichen ist der sinnsetzende Akt bereits an sein Ende gelangt. Diese rückläufige Bewegung ist notwendige Bedingung dafür, daß "der Deutende das Gesprochene, Geschriebene, Getane so [betrachtet] als hätte er es gesagt, geschrieben, getan" (a.a.O. 66). Das Plusquamperfekt ist dabei nicht nur sprachlich sondern auch logisch ein adäquater Modus⁴⁰. Allerdings geht Pfeffer auf diesen Umstand und seine möglichen Konsequenzen in kommunikativer Hinsicht nicht ein. Für ihn gilt, daß der Sinnsetzende "seine Zeichen als Ausdruck seines Bewußtseins [setzt]", während der Sinnsuchende "die wahrgenommene Setzung von Zeichen als ein von ihm zu setzendes Handeln [entwirft]... er deutet also den subjektiven Sinn des Zeichens, den der Andere setzt, als wäre dieses Zeichen ein von ihm gesetztes" (PFEFFER 1988, 66). Diese Formulierung impliziert folgende vier Annahmen:

- (1) Die objektive Bedeutung des Zeichens ergibt sich aus einem vorgegebenen Zeichensystem: "Mit einem Zeichen wird nur insofern Sinn verbunden, als seine Zeichendeutung in einem vorgegebenen Zeichensystem erfaßt wird, und das sowohl seitens desjenigen, der das Zeichen setzt, als auch desjenigen, der es deutet" (SCHÜTZ 1981, cit. a.a.O. 66).
- (2) Pfeffers Aufmerksamkeit gilt dem kommunikativen 'Aussenaspekt' des konkreten Zeichengebrauchs. Eine Unterscheidung von Ausdruck, Zeichen, Anzeichen erfolgt nicht. Pfeffer begreift Sprache als Repräsentationsmodell wenn er schreibt: "Die Ausdrucksfunktion des Zeichens, das Zeichen als Anzeichen für Bewußtseinsvorgänge des Zeichensetzenden, ist abhängig von subjektiven und okkasionellen Komponenten" (ebd.).
- (3) Der Sinnsetzende ist in der gleichen Situation wie der Deutende, "möchte er doch die Zeichen so sehen, daß dieser versteht, was er mitteilen will" (a.a.O. 67). Zur Konventionalität des Zeichens kommt die Intentionalität des Sinnsetzenden hinzu. Das Zeichen selbst ist nicht motiviert, d.h. das Zeichen hat diese Intentionalität nicht an sich. Zur Zeichentheorie kommen deshalb noch motivationale Elemente hinzu. Akte des Kundgebens sind bestimmt von Um-zu-Motiven: 'wozu', 'was will er erreichen?'
- (4) Die Prädizierung von Bedeutung und Ausdruck als objektiver Sinn unterscheidet sich vom subjektiven Sinn.

³⁹ Zur 'temporalen Koexistenz' vgl. SCHÜTZ 1981, 112ff und 181. Michael Theunissen weist darauf hin, daß die temporale Koexistenz bei Husserl nur das äußere Jetzt-dort-sein des Anderen meint. Schütz biegt diese Gleichzeitigkeit dahingehend um, "daß ich, obzwar nur mittelbar, auf die fremden Erlebnisse in ihrem Ablauf hinsehen kann" (THEUNISSEN 1977,412).

⁴⁰ Vgl. WEINRICH 1971, 78.

Bei letzterem wird das, was im objektiven Sinnzusammenhang gegeben ist, auch vom anderen Menschen seinerseits als Sinnzusammenhang erzeugt.

Aufgrund dieser Schwierigkeiten verabschiedet Pfeffer die konventionalistische Sprachauffassung von Alfred Schütz. Der wohl wesentliche Einwand Pfeffers gegen Schütz läßt sich so zusammenfassen: Für Schütz ist das Erleben dem Sinn gegenüber vorgängig. So entsteht Sinn erst im Zuge rückschauender Akte. Alfred Schütz beschreibt dies so: "Ich kann vielmehr im 'bloßen Hinsehen' auch solche fremden Erlebnisse erfassen, auf welche der Andere die reflexive Zuwendung nicht vollzieht, die also für ihn prä-phänomenal und keineswegs wohl unterschieden sind. Indessen ich also meine eigenen Erlebnisse nur als abgelaufene entwordene Erlebnisse in den Blick bekommen kann, vermag ich auf fremde Erlebnisse in ihrem Ablauf hinzusehen": (SCHÜTZ 1981 cit. a.a.O. 64). Gerade dies aber weist Pfeffer zurück. Für ihn muß "die Urimpression selbst... Sinn haben, soll die reflexive Sinn-gebung nicht beliebig sein, hat sie doch die Urimpression zum Fundament" (a.a.O. 8). So weist er den Primat des reflexiven Hinsehens nicht allein mit einem immanenten Argument zurück. Vielmehr veranlassen ihn seine Erfahrungen mit schwer geistig behinderten Menschen, von Schütz in diesem Punkte abzurücken. Entsprechend ist für Pfeffer "jedwede Lebensäußerung des Menschen Sinnstiftung,... [da diese] in seiner Leiblichkeit gründet" (ebd.). Als Leiblichkeit können Intentionalität und Intersubjektivität angemessen thematisiert werden. So ist der Leib Ausdruck seiner Intentionalität: "Das Kind ist nicht wütend, weil es aggressiv zuschlägt, sondern es erlebt sich im Bezug zu seiner Welt so, daß Aggressivität als gleichsam autonome Weise der Intentionalität konstituiert wird. Die Aggressivität ist in dieser Situation die Weise des Zur-Welt-Seins" (a.a.O. 33).

Welche zeichentheoretischen Implikationen liegen einer solchen Sicht zugrunde? Zunächst geht Pfeffer aus von Grundformen des Zur-Welt-Seins des Leibes. Solche Grundformen sind Ausdruck, Wahrnehmung, Handeln, Selbst. Hierbei ist "das Wahrnehmen die grundlegendste Weise ..., in der ein Mensch mit seiner Umwelt Bezug aufnimmt" (a.a.O. 36). Pfeffer präzisiert entsprechend seine Aufgabenstellung: "Das Ziel der phänomenologischen Untersuchung der Wahrnehmung ist es, die unreflektierte Welterfahrung wiederzuentdecken, dorthin zu gehen, wo noch keine Wissenschaft die individuelle Perspektive nivelliert und ihrer Reduktion unterworfen hat" (PFEFFER 1988, 36)⁴¹.

Geste und Gebärde sind Ausdruck unreflektierter Welterfahrung. In ihnen fallen Ausdruck und Ausgedrücktes ineins. Gleiches nimmt Pfeffer für Sprache an. Auch die sprachliche Geste bringt ihren Sinn selbst hervor. Sprache ist nicht Zeichen des Denkens, also äußere Form einer 'reinen Gedankens', ein dem Gedanken Hinzukommendes. Vielmehr ist das Wort selbst die äußere Existenz des Sinnes (vgl. a.a.O. 34). Damit wird die zeichentheoretische Fragestellung innerhalb des Konzepts der Leiblichkeit bestimmbar. Allerdings führt Pfeffer dies nicht aus. Stattdessen schreibt er: "Indem der Leib Ausdruck seines Zur-Welt-Seins ist, erweist er sich als Möglichkeit für die präverbale und präreflexive Kommunikation von Menschen mit schwerer geistige Behinderung" (a.a.O., 35). Es bleibt offen, warum Pfeffer hier die kommunikationsbezogenen Implikationen von Merleau-Ponty nicht weiter ausführt. Nach Merleau-Ponty entsprechen sich Sprachstruktur und Wahrnehmungsgestalt darin, daß beide weder Idee noch Gegenstand, sondern in der Welt vorhanden sind. Eine strukturelle Entsprechung findet sich im Begriff des Feldes: So wie sich Wahrnehmung nur in einem Wahrnehmungsfeld bewegen kann und konstituiert, so bewegt sich das Sprechen in einem Sprachfeld. Es hebt das Gesagte von einem Hintergrund ab.⁴² Zeichen sind demnach diakritisch, d.h. sie sind nicht ablösbar vom Kontext, weil sie nur differenzierend vorkommen. Im Gegensatz zu Derrida erschöpft sich für Merleau-Ponty das Zeichen nicht in seinem negativen Charakter. Für Merleau-Ponty hat es darüberhinaus einen eigentümlichen Bezug zu den Sachen selbst (vgl. MERLEAU-PONTY 1966, 54). Durch die Sprache werden die Dinge gleichsam prismatisch gebrochen, abgelenkt. Dies offenbart sich bereits im phonematischen Bereich, So weist Merleau-Ponty auf Jacobsons maximalen Artikulationskontrast hin und hebt hervor, daß die phonematische Opposition nicht vollständig als Differenz negativ aufgeht. Sie ist nicht allein auf Differenzen aufgebaut,

⁴¹ Hier bezieht sich Pfeffer auf eine Formulierung in Merleau-Pontys 'Phänomenologie der Wahrnehmung'. Unter textkritischem Aspekt ist diese Bezugnahme nicht unbedenklich. Denn Merleau-Ponty stellt in § 13 der 'Phänomenologie der Wahrnehmung' einen 'neuen Stil der Reflexion' vor, der argumentativ gegen den Intellektualismus gerichtet ist. Während für den Intellektualismus Leib und Sinne nichts anderes sind als materielle Instrumente, die von sich aus noch zu keiner Erkenntnis fähig sind, gilt es für Merleau-Ponty "mit dem Urglauben der Wahrnehmung [zu] brechen, ihr gegenüber eine kritische Stellung einzunehmen ... Aufgabe einer radikalen Reflexion ... ist es paradoxerweise, die unreflektierte Welterfahrung wiederzuentdecken" (1966, 282). Ziel dieser Wiederentdeckung ist es, die Reflexion darüber als Möglichkeit meines Seins erscheinen zu lassen. Es geht um die Reflexionsbewegung, die erst im Eingedenken des unreflektierten Untergrundes zu sich kommt, und die erst "so etwas wie eine ursprüngliche Vergangenheit konstituiert, eine Vergangenheit nämlich die niemals Gegenwart war" (a.a.O. 283). Zum Bewandtniszusammenhang der 'Phänomenologie der Wahrnehmung' vgl. WALDENFELS 1983, 160-173 und MEYER-DRAWE 1984, 135-155.

⁴² Vgl. MERLEAU-PONTY 1966, 42-53; bereits hier sind die im Spätwerk wieder aufgenommenen diakritischen Termini Relief, Konfiguration, Gestalt verwendet.

sondern öffnet sich gleichzeitig auf die Sphäre der Bedeutung hin (vgl. dazu MERLEAU-PONTY 1973, 259). Im Sprechen wird strukturiert, aber die Dunkelheit der Sprache wird dabei nicht völlig getilgt, sondern es ist immer eine Art „synchronische Linguistik des Sprechens“ (WALDENFELS 1980, 153). Die Sprache wird durch die Perspektive des Sprechers synchronisiert, d.h. die Ausübung der Sprache ist eine ‚Gestalt in Bewegung‘ (vgl. MERLEAU-PONTY 1973, 259). Aber die Kontingenz des Gewordenen dringt auch immer in das gegenwärtige Sprechen ein, Regelmäßigkeit ist nicht einfach Gewohnheit, sondern beruht auf sozialer Sanktion und Konvention. Sprache ist Selbstüberschreitung, sie bleibt nicht bei sich stehen. Was man sagen will kann hinausgehen über das, was man sagt. Und was man sagt, kann über das hinausgehen, was man sagen will. Im Spätwerk von Merleau-Ponty ist die diakritische Position zugespitzt. Aus der Ambiguität wird nun eine Reversibilität: Welt ist leiblich und Leib ist weltlich. An diesem Spiel wechselseitiger Spiegelung nehmen auch Wahrnehmung und Sprache teil.

Pfeffers pädagogische Skopus

Die Frage einer ethisch fundierten Perspektive von Erziehungshandeln bei schwer geistig behinderten Menschen läßt sich mit Pfeffers Ansatz nicht beantworten. Pfeffer orientiert die Erziehung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung an folgenden Werten (vgl. a.a.O., 136ff):

- (1) Menschliches Leben ist gemeinsames Leben, deshalb hat der geistig behinderte Mensch in Recht darauf, nicht allein zu sein.
- (2) Jeder Mensch gilt als Person, auch der Mensch mit schwerer geistiger Behinderung. Die juristische Begründung bezieht sich dabei auf Artikel 2 und 3 des Grundgesetzes.
- (3) Es gibt ein Recht auf Unabhängigkeit und Selbstbestimmung in der Lebensgestaltung. Daraus kann der Anspruch auf eigenständiges Tun im Alltag abgeleitet werden.
- (4) Im grundgesetzlich garantierten Recht auf Unverletzlichkeit und Wohlergehen der Person liegt der Anspruch auf Schutz, Hilfe, Unterstützung.
- (5) Es gilt die Priorität des menschlichen Bezugs und damit gegebener Geborgenheit von Lernfortschritten, die sich an Leistungs- und Entwicklungsnormen orientieren.
- (6) Familiäre Erziehung bei schwerer geistiger Behinderung ist zu unterstützen durch qualifizierte Einrichtungen professioneller Erziehung.
- (7) Für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung gelten sittliche Normen dergestalt nicht, daß sie zur Verantwortung gezogen werden können. Der Schutz der Mitmenschen obliegt den Erziehern.
- (8) Physische und Psychische Gesundheit und integrierende Persönlichkeitsentwicklung der Erzieher gelten als grundlegende Werte.
- (9) Schwer geistig Behinderte verlangen Schutz. Es verbietet sich deshalb eine Sichtweise, die wirtschaftliche Rentabilität miteinbezieht.

Es handelt sich hier um einen Katalog juridischer und moralischer Normen und unspezifische, allgemeine Werte. Insbesondere die unter 2, 3, 4, 6, 7 und 9 formulierten Grundsätze sind regulativ. Diese haben also gesamtgesellschaftliche Reichweite und unterliegen staatlicher Rechtsverbindlichkeit. Die Notwendigkeit eines solchen, gesellschaftlich-verbindlichen Normkataloges ist unbestritten. Zu fragen ist allerdings, ob sich konkretes erzieherisches Handeln darin fundieren kann. Die Punkte 1 und 5 stehen in direktem Bezug zueinander, denn Gemeinsamkeit menschlichen Lebens artikuliert sich nirgendwo sonst als in Beziehungen von Menschen miteinander. Wenn ‚gegebene Geborgenheit vor Lernfortschritt‘ gesetzt wird, so wird dabei ‚gegebene Geborgenheit‘ als sozial-emotionale Größe auf ‚Lernfortschritt‘ als individuell-kognitive Größe bezogen. Beide Begriffe verdanken sich unterschiedlichen theoretischen Kontexten. Zudem handelt es sich um unterschiedliche Zurechnungen, denn ‚gegebene Geborgenheit‘ bezieht sich auf die Haltung des Erziehers dem behinderten Kind gegenüber, ‚Lernfortschritt‘ ist auf den Schüler bezogen. Handlungstheoretisch bleibt eine solche Wertsetzung unbestimmt. Demzufolge läßt sich daraus kein pädagogisches Handeln explizieren. Aber selbst wenn diese Prioritätensetzung argumentationslogisch durchzuhalten wäre, bliebe zu beantworten, worin sich ‚gegebene Geborgenheit‘ pädagogisch-ethisch fundiert.

Fazit

Für Pfeffer ist klar, daß Husserl am Problem der Konstitution des anderen Menschen scheitert. Diese Einschätzung erfolgt auf dem Hintergrund seiner Grundlegung der Förderung schwer geistig Behinderter. Er kann zeigen, daß sich die Frage der Fördermöglichkeiten als kommunikatives Problem stellt. Das Kommunikative wiederum besitzt zwei einander durchdringende Perspektiven, nämlich eine intentionale und eine intersubjektive. Die Phänomenologie bestimmt Intentionalität als Form der Weltzuwendung. Für Pfeffer gerät Husserls reflexive Bestimmung der Intentionalität angesichts der spezifischen Formen der Weltzuwendung bei schwer geistig behinderten Menschen an eine Grenze. Pfeffer gibt allerdings das Konzept der Intentionalität deswegen nicht preis, sondern thematisiert Intentionalität innerhalb einer Konzeption von Leiblichkeit. Eine

solche schließt prä-reflexive Formen der Weltzuwendung ein. Vergleichbares gilt auch für Husserls bewußtseinstheoretische Frage nach Intersubjektivität. Pfeffer schließt hier an die 'soziale' Lösung von Schütz an. Dieser Anschluß gelingt allerdings nur bedingt, insofern bei Schütz die zeichentheoretischen Implikationen - und damit auch Sinnstiftung - konventionell vermittelt sind. Die Erfahrungen im Umgang mit schwer geistig behinderten Menschen zeigen für Pfeffer die Notwendigkeit, an eine ursprüngliche Sinnstiftung i.S. der Ur-Impression festzuhalten.

Offen bleibt, daß Leiblichkeit bei Merleau-Ponty und Fremd-Verstehen bei Schütz - verkürzt gesagt - als unterschiedliche Problemtitel nicht aufeinander abgestimmt sind. Im Gegensatz zu Kate Meyer-Drawe (1984) erfolgt bei Pfeffer keine getrennte Entfaltung des jeweiligen theoretischen Rahmens, also der Generalthese des alter ego bei Schütz und der Intercorporeität bei Merleau-Ponty. Aber dies ist auch nicht sein Thema. Pfeffer zeigt in der systematischen Rezeption der Phänomenologie mit den beiden Perspektiven Intentionalität und Intersubjektivität, daß sich Förderung schwer geistig behinderter Menschen nur als Pädagogik der Kommunikation ausformulieren kann. Darin ist er Wegbereiter einer phänomenologischen Ausrichtung in der Behindertenpädagogik. Die bestehende Ansätze der Kommunikationsförderung bei geistig Behinderten kann er damit bündeln und in ihrer unterrichtlichen Reichweite bewerten. Für die pädagogisch-ethische Fundierung des erzieherischen Handelns verweist Pfeffer auf Orientierungen und Maßstäbe, die außerhalb der Kommunikation liegen. Es bleibt also offen, ob die ethische Dimension von Kommunikation erzieherisches Handeln fundieren kann. Allerdings ist anzumerken, daß diese Frage für Pfeffer eine eher untergeordnete Rolle spielt. Ein wesentlicher Impuls dafür kann von den Überlegungen Barbara Fornefelds ausgehen.

§ 8 'Elementare Beziehung' bei Barbara Fornefeld

Eine Vermittlung von phänomenologischer Grundlegung bei Wilhelm Pfeffer und Bodenheimers daseinsorientierter Pädagogik unternimmt Barbara Fornefeld in ihrer Arbeit 'Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerbehinderter in sozialer Integration'. Während A.R. Bodenheimer sich auf schädigungsspezifische Kommunikationsstörungen taubstummer Menschen bezieht, liegt Barbara Fornefelds Schwerpunkt in der Förderung von schwer geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen. Barbara Fornefeld betont, daß "Phänomenologie als Wissenschaftstheorie und -methode die Grundlage der Erarbeitung bildet" (FORNEFELD 1989, 17). Ausdrücklich hebt sie ihr eigenes Vorgehen auf eine lebensweltliche Orientierung ab und bezieht sich dabei auf Kate Meyer-Drawe und Wilfried Lippitz.

Unsere Aufmerksamkeit gilt zwei zentralen Größen in Fornefelds Ausführungen, Anruf und Fortschritt. Mit Anruf bezieht sich Fornefeld auf Bodenheimers Radikale der Beziehung⁴³. Es wird von uns deshalb angefragt, ob im Anruf eine pädagogisch-ethische Fundierung der Kommunikationsförderung zu gewinnen ist.

Fornefelds Praxisbegriff orientiert sich an der Kategorie des Fortschritts. Darin unterscheidet sich ihr Ansatz nicht von den vorher dargestellten. Wir sind bisher auf diesen Aspekt noch nicht näher eingegangen. Eine Auseinandersetzung damit ist jedoch geboten. Denn erst Fortschritt scheint erzieherisches Tun gewissermaßen zu bestätigen. In Bezug darauf entsteht eine prekäre Situation dann, wenn in der Entwicklung des Kindes kein Fortschritt bilanzierbar ist⁴⁴.

Barbara Fornefeld möchte anthropologische, pädagogische und didaktische Charakteristika der elementaren Beziehung zum Kind und Jugendlichen mit schwerer geistiger Behinderung erfassen (vgl. FORNEFELD 1989,23). 'Beziehung' wird dabei von ihr unter zwei Voraussetzungen thematisiert: Zum einen ist sie als Dyade die kleinstmögliche und daher stets als Ganzes ins Auge zu fassende Einheit. Zum anderen kommt diesem 'Verhältnis' lebensweltschließende Funktion zu (vgl. a.a.O. 47ff). Unter Bezugnahme auf Pfeffer hebt Fornefeld hervor, daß dieses Verhältnis zunächst und vor allem durch präreflexive Leiblichkeit ausgelegt ist. "Die wissenschaftliche Reflexion allein birgt immer die Gefahr der einseitigen Verobjektivierung für den Schwerstbehinderten Menschen in sich, da in ihr dessen 'ursprüngliche Einstellung' zur Welt verborgen bleibt" (a.a.O. 46). Präreflexive Leiblichkeit ist für Fornefeld unabdingbare Voraussetzung dieser 'ursprünglichen Einstellung'. Diesen für das Schwerstbehinderte Kind spezifischen Weltbezug stellt Fornefeld im 4. Kapitel ihrer Arbeit dar (a.a.O. 122-209). Dort nimmt sie auch Pfeffers Argumentation auf und führt sie weiter, indem sie fragt, wie "der vorbewußten Intentionalität des Leibes des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung

⁴³ Vgl. BODENHEIMER 1967, 37.

⁴⁴ Denn dann kann Fortschritt auch nicht mehr als Größe im psychischen Motivationshaushalt des Erziehers eingesetzt werden. Dieser Umstand wird beispielsweise durchgehend in allen Studien zum burn-out-Syndrom in der Arbeit mit schwer geistigbehinderten Menschen genannt. So betonen Walter Strassmeier, Gabriele Homann und Otto Speck in ihrer empirischen Untersuchung, "daß durch die Fixierung auf einen kaum veränderbaren Status quo Insuffizienzgefühle auftreten müssen" (STRASSMEIER/SPECK/HOMANN 1989, 210; vgl. HAHN 1985,156). Im übrigen ist darauf hinzuweisen, daß in den genannten Studien der Entwicklungsfortschritt des Schülers/Kindes eine faktorielle Rolle spielt, jedoch keinesfalls einzige Ursache von Erschöpfung, Stress und Unzufriedenheit ist.

näher[zu]kommen [ist]" (a.a.O. 137).

Mit Merleau-Ponty nimmt Barbara Fornefeld vorprädikative und vorobjektive Dimensionen des Zur-Welt-seins an, in denen sich je individuelle Habitualisierungen fundieren. Deshalb kann Barbara Fornefeld auch schreiben: "Die Wahrnehmung der Welt ist ihrerseits bereits Ausdruck des Leibes und ist als Sinnstiftung (Bedeutungsstiftung) Gestalten der Welt" (a.a.O. 141). Deshalb sind "leiblicher Eindruck und leiblicher Ausdruck sind zwei Seiten derselben Medaille" (PFEFFER 1986, 76 cit. FORNEFELD 1989, 165)⁴⁵. Merleau-Ponty setzt dabei eine anonym fungierende, generalisierte Wahrnehmung qua Sinnlichkeit/Leiblichkeit voraus. Diese übernimmt Fornefeld, wenn sie schreibt: "In der elementaren Beziehung trifft der Wahrnehmende im Anderen auf einen Menschen, der wie er selbst die sinnlichen Grundstrukturen der Welt in sich trägt. In ihrer primordialen Zuordnung zur Welt sind beide gleich und in der Transzendenz ihres Leibes miteinander verbunden" (FORNEFELD 1989, 182). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, daß die Formulierung 'sinnlichen Grundstrukturen der Welt', die der Wahrnehmende in sich trägt, bei Merleau-Ponty nicht kognitivistisch gelesen werden darf⁴⁶: "Der Sinn der also 'verstandenen' Geste eines Anderen ist nicht hinter ihr gelegen, sondern fällt zusammen mit der Struktur der von der Gebärde entworfenen Welt, die ich verstehend mir zu eigen mache; er [der Sinn] tritt in der Geste selbst zutage..." (MERLEAU-PONTY 1966, 220). Sinn bezieht sieht dabei nicht auf eine gesellschaftliche Grundlage. Vielmehr ist es bei Merleau-Ponty der Leib, der sich als Intercorporeite konstituiert und zugleich sozial konstituierend ist. In einem solchen Verständnis fundiert Kommunikation also nicht in individuellem Können, sondern im Zur-Welt-Sein des Leibes. Hierin folgt Fornefeld den wesentlichen Zügen von Pfeffers Ansatz.

'Ursprüngliches Verstehen' im Anruf

Fornefeld geht nun über Pfeffers Ansatz einer Kommunikation mit Schwerstbehinderten Kindern hinaus, indem sie die Dynamik des ursprünglichen Verstehens von Gesten als Entsprechung bestimmt. Diese Entsprechung verläuft im Schema Anruf-Antwort, "wobei der Modus des Anrufes selbst, also die Geste, über die der eine den anderen anruft, unerheblich ist. Das Charakteristikum elementarer Beziehung ist das Einssein im Leib" (FORNEFELD 1989, 156). Der Anruf gilt Fornefeld dabei als wesentliches Bestimmungsmoment der elementaren Beziehung: "Erst wenn der Ausruf zum Anruf wird, kann Beziehung entstehen" (a.a.O. 157). Dabei wird die Beziehungs-Dynamik durch den Rückruf auf rechterhalten: "Der Anruf schließt wesensmäßig einen Rückruf in sich, der seinerseits Anruf wird und folglich von dem ursprünglich Anrufenden wiederum eine Antwort erwartet. Reziprozität macht also das Wesen des Anrufes aus (BODENHEIMER 1967, 61) ... denn der Ruf des einen kann für den anderen Partner nur zum Anruf werden, wenn er dessen, wie auch immer gearteten Ausdruck versteht und zwar versteht aufgrund der Intentionalität seines Leibes" (ebd.).

Unklar bleibt für uns indes, warum Barbara Fornefeld diesen "wie auch immer gearteten Ausdruck" auf die Intentionalität des Leibes beziehen kann und zugleich die Notwendigkeit einer modalitätsspezifischen Bestimmung des Ausdruckes nicht anerkennt, insofern für sie der Modus des Anrufes selbst unerheblich ist. Legen nicht die von Fornefeld dargestellten Berichte über die beiden Kinder Felix und Ellen im biographisch-pädagogischen Teil ihrer Ausführungen die theoretische Notwendigkeit einer solchen modalitätsspezifischen Bestimmung des Ausdruckes nahe? Artikuliert sich nicht die Verbindlichkeit eines solchen Anrufes in pädagogisch-ethischer Hinsicht gerade im je spezifischen Modus von Stimme, Blick und Berührung?

Mit dieser Frage soll der Ansatz von Barbara Fornefeld anschließend weitergeführt werden, nicht so sehr in didaktischer-methodischer Hinsicht als vielmehr im Aufzeigen der ethischen Dimensionen, die sich aus einer modalitätsspezifischen Bestimmung ergeben. Das gemeinsame In-der-Welt-Sein erweist sich für Barbara Fornefeld als anthropologisches Schema, das im Anruf reziproke Seinsbestätigung ermöglicht: "Du antwortest mir, das reicht zu, mir zu bestätigen, daß ich bin" (BODENHEIMER 1967, 65 cit. FORNEFELD 1989, 161). Für Fornefeld ist Reziprozität das Charakteristikum von Beziehung schlechthin (vgl. a.a.O. 157). Als pädagogisch-ethische Konsequenz ergibt sich die Notwendigkeit, damit "verantwortungsvoll umgehen [zu] lernen" (a.a.O. 183). Auf konkrete Erziehungswirklichkeit bezogen entfaltet Fornefeld einen dynamischen Begriff pädagogischer Intentionalität, der sich nur im Medium des Kommunikativen entfalten kann. Wesentliches Moment eines solchen Verstehens ist, daß es seiner Reichweite eingedenk bleibt: "Wenn wir uns des begrenzten Verstehenkönnens des schwerst-behinderten Anderen bewußt sind, es aber in seiner existentiellen Relevanz begreifen, werden wir mit dem möglichen Verstehen verantwortungsvoll umzugehen lernen, um auf dieser Basis Lernangebote zu entwickeln, die dem Kind tatsächlich angemessen sind" (FORNEFELD 1989, 183). Auch bei einem solchen dynamischen Verstehen stellt sich die Frage nach einem entsprechenden Begriff von Praxis. Denn einerseits orientiert sich eine solche Praxis an den Möglichkeiten von Selbstentfaltung qua Entwicklung und

⁴⁵ Die von Pfeffer übernommene korrespondierende Verwendung von 'Ausdruck' und 'Eindruck' kann sieb allerdings nicht auf Merleau-Ponty berufen. 'Ausdruck' wird von Merleau-Ponty eher semiotisch gebraucht (vgl. MERLEAU-PONTY 1966, 211). Die sensualistische Formulierung 'Eindruck' vermeidet er, stattdessen ist 'Empfindung' der angemessene Terminus (vgl. a.a.O. 21).

⁴⁶ Vgl. MEYER-DRAWE 1984, 251.

Fortschritt. Aufgrund ihrer angeführten Beispiele fragt Barbara Fornefeld andererseits mit Martin Hahn: "Liegt der Sinn unserer Arbeit nicht auch darin, daß wir ihnen nahe sind?" (HAHN 1985, 153). Die beiden Grundtypen verantwortungsvollen Umgangs heißen 'angemessene Lernangebote' und 'Nahesein'. Die im Anhang dargestellten Unterrichtsvorhaben zeigen eindrucklich, daß Nähe nicht nur ein Beisammensein meint, sondern sich dynamisch auf Gemeinsames ausrichtet und insofern gestaltend ist. Der zugrundeliegende theoretische Zusammenhang (Intercorporeität) blendet dabei allerdings die ethische Problematik aus, insofern der Anruf im Modus der Intercorporeität integriert erscheint. Anders als Barbara Fornefeld fragen wir: Läßt sich Anruf in ethischer Hinsicht nicht als asymmetrische, nicht-reziproke Bewegung verstehen, die immer vom anderen Menschen ausgeht? Der Ruf des Anderen trifft mich unvorbereitet, unvorbereitbar. Er zerreißt die Intentionalität meiner nach ökonomischen, selbstbezüglichen Kategorien geordneten Welt, insbesondere dann, wenn sich diese Intentionalität pädagogisch versteht. Der Ruf macht sich geltend, ohne meinen Wider-Spruch abzuwarten. Das Vernehmen ist bereits das Eingenommen-sein von ihm. Deshalb wird der Ruf auch nicht verstanden in dem Sinne, daß er in einen vorausliegenden Verstehenshorizont eintritt, der mich und den Anderen umfaßt. Denn in ihm liegt nichts Gemeinsames. Damit würde im Anruf meine Singularität benannt, eine Einzigkeit, die mich möglicherweise entsetzt: Warum gerade ich?. Dieses Auserwähltsein zeigt sich nur in der Kommunikation: Ich werde angeblickt, ich bin gemeint, ich bin gerufen. Diese Einzigkeit zwingt mich, 'ja' oder 'nein' zu sagen, zu beurteilen, zu reagieren. Es handelt sich dabei um eine Antwort, die nicht geschichtlich i. S. einer gemeinsamen Erfahrung gedeckt wird. Bin ich nicht mit jedem Neuanfang einer pädagogischen Beziehung ausgesetzt, insofern ich dafür zufällig und plötzlich verantwortlich bin? Verantwortlich nicht stellvertretend für das Kind gegenüber einem Dritten oder als Zukunftsbezug in einer pädagogischen Intervention¹⁴⁷, sondern um die Antwort auf den vernehmbaren Anruf des anderen Menschen.

Kapitel 2

'Um nichts' - Kommunikation als ethisches Ereignis

§ 9 Präzisierung der Fragestellung: Stimme Blick und Haut in ihrer Form

Die von Wilhelm Pfeffer und Barbara Fornefeld aufgezeigten Problemstellungen zur Kommunikationsförderung bei Menschen mit geistiger Behinderung reichen weit über einen unterrichtsbezogenen Anwendungszusammenhang hinaus. Unter Einbezug phänomenologischer Einsichten erweitern und korrigieren sie eine bis dahin als Wahrnehmungsförderung praktizierte Kommunikationsförderung um einen wesentlichen Aspekt, nämlich den der Leiblichkeit. Ausgehend von der Frage der Konstitution von Intersubjektivität wird dabei die Verstehensproblematik innerhalb des phänomenologischen Themas der Leiblichkeit neu und anders formuliert als in einer kognitionsorientierten und wahrnehmungsbetonten Kommunikationsförderung. Hinzu kommt, daß in der kasuistischen Argumentation beider Ansätze auch formal deutlich wird, worin das Unvergleichbare und Einzigartige der jeweiligen Beziehung von Erzieher und Schüler besteht und weshalb sich eine solche Sicht auch vor einer Verallgemeinerung i.S. eines Förderprogramms zurückhalten muß. In der Begegnung mit Schwerstbehinderten Menschen versagen all jene rückversichernden kognitiven 'Kommunikations'-Routinen. Insofern kann Barbara Fornefeld die elementare Beziehung im Schema des reziproken und symmetrischen Anrufs thematisieren. In der Bezugnahme auf Bodenheimers existenzphilosophische Sicht gerät damit die Fundierung erzieherischen Handelns in den Blick. Mit Stimme, Blick und Berührung als Artikulationsformen des Anrufs schließen wir an Barbara Fornefeld an und zeigen gleichzeitig unsere eigene, davon unterschiedene Perspektive.

Stimme, Blick und Hautberührung werden bisher fachdidaktisch mit dem hellen Licht instrumenteller Neugier und effektiver Förderung beleuchtet. In den Ansätzen zur Kommunikationsförderung Geistigbehinderter werden Stimme, Blick und Haut - wenn überhaupt - ausschließlich als Medien oder Kommunikationskanäle zum Transport von Mitteilungsabsichten thematisiert. Entsprechend gilt die Aufmerksamkeit dieser Ansätze der stimmlichen Entwicklung von Schülern hinsichtlich ihres Lautbestandes (Genese und Inventarisierung), der Produktion des Lautes unter spezifischen physiologischen, sensorischen und motorischen Voraussetzungen oder des modalen Transfers, also der Verlagerung und Substitution stimmlicher Vermittlung. Unterrichtliche Konsequenz einer solchen Auffassung ist Artikulationsförderung, Anbahnung von Blickkontakt,

⁴⁷ Dies wäre gemeint mit *pädagogischer Verantwortung*, vgl. GIEL 1984, 111.

Hautsensibilisierung u.a.⁴⁸

Auch eine sehr vorläufige Bestandsaufnahme kann zeigen, daß Stimme dadurch keinesfalls hinreichend bestimmt ist. Der Stimme ist nämlich in formaler Hinsicht eine eigentümliche Bewegung eigen: Sie verläßt mich auf den anderen Menschen hin. Und gerade in dieser Bewegung verläßt sie sich. In dieser - zugegeben etwas ungewöhnlichen - Formulierung kündigt sich etwas von der Rätselhaftigkeit der Stimme an, wenn sie sich veräußert. Veräußerung der Stimme meint ein Sich-selbst-Verlassen. Erst und gerade in dieser Bewegung 'von sich weg' konstituiert sich Stimme, kommt zu sich. Der Stimme ist ihre Veräußerung oder Äußerlichkeit wesentlich. Darin wird auch der untilgbare Unterschied zwischen meiner Stimme und der Stimme des anderen Menschen offenbar. Beide sind nicht reversibel, insofern ich mich in meinem Sprechen selbst vernehme.

Bedingung der Möglichkeit, die Stimme des anderen Menschen zu vernehmen, ist Nähe. Erst in der Nähe kann sich die Stimme des anderen Menschen Gehör und Geltung verschaffen. Mit seiner Stimme, die zugleich ein Nahesein ist, artikuliert der andere Mensch einen unmittelbaren und unausweichlichen Anspruch an mich. Unmittelbar ist dieser Anspruch, weil ich angesprochen werde, weil mich der Andere anblickt, weil er sich mir offenbart in der Schutzlosigkeit seiner Haut. Und unausweichlich ist dieser Anspruch, weil ich dabei der nicht austauschbare Angesprochene bin. Diese Unersetzlichkeit ist nicht eine individuelle oder psychologische, sondern eine ethische Kategorie. Ich kann mir diese Unersetzlichkeit nicht zusprechen, nicht zurechnen. Sie ist nicht Teil meines (Erkenntnis-)Vermögens qua Verstehen, sondern geht diesem voraus. Um die Darstellung dieser Voraussetzungen geht es im vorliegenden zweiten Kapitel.

§ 10 Gegen die 'Wut des Verstehens'

Mit seiner Frage nach den Umgangsformen, die die Schule "vorsieht für das aus ihrer Sicht Unsinnige, Sinnlose" (KOBİ 1983, 165) weist Emil Kobi daraufhin, wie die Existenzform des Menschen mit geistiger Behinderung ausschließlich vom Sinnhorizont des Geistreichen zugebilligt erscheint⁴⁹. "Wie soll es etwa mit meinem Sinnhorizont zusammenpassen, wenn Peter sich selbst blutig beißt, Regina mit Kot schmiert und Uwe den ganzen Tag vor sich hinschaukelt? Un-Sinn scheint viel deutlicher zu sein, nirgendwo erscheint ein Orientierungsgitter zu sein, dieses Sinnlose, Sinnleere zu fassen" (SCHUHMACHER 1987, 161)⁵⁰.

Aufklärung und Handlungsfähigkeit für den Erzieher versprechen sich Eberwein et al dadurch, daß sie Methoden ethnologischer Feldforschung auf unterrichtliche Situationen übertragen. Es handelt sich um ein Konzept der Handlungsforschung empirisch-analytischen Zuschnitts. Der Lehrer wird dabei zum Ethnologen, das Kind zum Fremden und erscheint im Ausgang reiner Selbstauslegung. "Für den Pädagogen ist die Wirklichkeit jener Kinder vorerst annähernd ebenso fremd wie für den Kulturanthropologen die Wirklichkeit von Angehörigen einer fremden Kultur", schreibt Wülser (in EBERWEIN 1987, 186). Und ebenso wie jener kluge Ethnologe sollte der "reflektierende Pädagoge von seinen Vorurteilen wissen" (ebd.). Entsprechend gehören "Reflexionsfähigkeit, praktisches Gefordertsein und praktische Auseinandersetzung" ins Expeditionsgepäck des Pädagogen (a.a.O. 187), der zu ethnographischer Feldforschung aufbricht, nämlich zur "Teilnahme an der Lebenswelt des behinderten Kindes" (a.a.O. 192). Erst in der Teilnahme an der Lebenswelt des Kindes wird ein umfassende Datensammlung möglich: "Diese Rund-Ansicht vergrößert die Chance des Pädagogen, [so] daß er nicht nur Teilbilder erfaßt" (a.a.O. 195). Ziel dieser Forschungsstrategie ist "die Optimierung der Praxis" (a.a.O. 199, herv. KK). Aufgrund des gesammelten Datenmaterials kann der Lernweg in Lernschritte eingeteilt werden. Somit

⁴⁸ Vgl. BREINER 1972, FRIED 1981, FÜHRING 1973, KASCHADE 1980, LOTZMANN 1982, NEUHÄUSER 1986, TEETZE-FRITZ 1988, WACHSMUTH 1986, WEIGEL 1990, WIDDER 1976.

⁴⁹ Daß darin ein gewalttätiges Moment liegt, zeigt Dietmund Niedecken. Sie stellt in ihrem Buch 'Namenlos' (1989) diese Dynamik als institutionelle Gegenübertragung dar. In der Kommunikation mit Menschen mit geistiger Behinderung werden nach Niedecken beschädigte Interaktionsformen hergestellt. Niedecken weist dabei besonders hin auf die Dynamik von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Vorgang der Diagnose (a.a.O. 34). Dies ließe sich m.E. auch in der Verschränkung von Medizin und Pädagogik im Bereich der Krankengymnastik und deren Selbstverständnis als Therapie an Schulen für Geistigbehinderte untersuchen. Hierher gehört auch das klassische setting der Psychoanalyse, das die Stimme des Analytikers/Therapeuten aus dem Off liefert. Nicht nur, daß damit die "rein auf Verwörterung zielenden Therapieform" (MOSER 1987, 11) übrigbleibt, sondern als solche eine beschädigten-schädigende Interaktionsform darstellt.

⁵⁰ Sinnlosigkeit und Unsinn stehen immer noch in der Dimension des Sinnes, in welchem sich das Gefühl bewegt; immer geht die Hermeneutik des Sinns vom weniger bedeutsamen auf den bedeutsameren Sinn zu" schreibt Paul Ricoeur (1971, 118). Darin ist Ricoeurs Position vergleichbar der von Michel Foucault, wonach Wahnsinn nur im Felde der Vernunft Geltung erhält (vgl. FOU-CAULT 1973, 181). Eine an der Kategorie des Sinnes orientierte Untersuchung hätte demnach anzusetzen an der öffentlichen Sinnstiftung des Bildungsplanes. In Bezug auf die Arbeit mit schwerstbehinderten Schülern stehen die mit Sinnorientierung argumentierenden Autoren (WÖHLER 1986, HEIL 1989, KLEIN 1990) mit dem Rücken zur Wand. Einzig Emil Kobi (1987) und Manfred Thalhammer (1989) stellen Sinnorientierung zur Disposition.

können auch Kriterien des Lernerfolges angegeben werden (vgl. a.a.O. 197f). Bis in die Formulierungen hinein ('Rund-Sicht', 'Optimierung') ist dieser Ansatz der Kooperativen Pädagogik von einem Sammeleifer durchzogen, den man mit einer Formulierung von Schleiermacher als Wut des Verstehens⁵¹ bezeichnen könnte. Ethnologische Verfahren werden zum Forschungsparadigma⁵²: Räumlich Fernes und Fremdes, das mir aus diesen entfernten Räumen begegnet, wird nun zur Beschreibungsfolie des Nahen und Nächsten, das Kind wird zum 'unheimlichen Fremdling' (Delacato). In kommunikativer Hinsicht impliziert eine solche Perspektive wenig mehr als die Zunahme einer gemeinsamen Repertoire-Schnittmenge. Das methodologische Problem der Andersheit des anderen Menschen dem ethnologischen Zugang bleibt jedoch dabei grundsätzlich versperrt. Dies mögen einige kurze Hinweise über Schüler und Schülerinnen unserer Schule illustrieren:

Harald hat zunehmend mehr Mühe und braucht mehr Zeit, um mir etwas zu sagen. Haralds Behinderung liegt das sog. Hallervorder Syndrom zugrunde, eine seltene, medizinisch bisher nicht behandelbare Schädigung des Zentralnervensystems mit deutlich progressivem Verlauf. Als Harald vor acht Jahren hierher an die Schule kam, konnte er noch sprechen und gehen. Inzwischen sind seine Möglichkeiten soweit eingeschränkt, daß er im Rollstuhl sitzend auf umfängliche Hilfe in den meisten Bereichen der Selbstversorgung und selbständiger Lebensführung angewiesen ist. Essen und Trinken fallen ihm zunehmend schwerer. Er kann sich nur noch unter allergrößter Anstrengung mit einzelnen Worten und kurzen Sätzen verständigen. Er spricht überwiegend inspiratorisch. Harald nimmt regen Anteil an allen schulischen und außerschulischen Ereignissen und Gegebenheiten. Umso deutlicher werden ihm die schädigungsbedingten Grenzen seines Sprechens bewußt, insofern er zunehmend weniger sprechen kann, gezwungen ist kürzere Sätze zu machen, immer häufiger damit konfrontiert wird, daß er von seinem Gesprächspartner nicht verstanden wird.

Sigrid spricht ihre Wünsche aus: 'Uhr will ie', 'Schul will ie', 'Schaukla will ie'. Werden diese Wünsche von dem Angesprochenen nicht sofort ausgeführt, so wiederholt Sigrid den jeweiligen Wunsch, dabei wandelt sich die zunächst durchaus bedeutsamen Formulierung zur 'leeren' Stimme in einer Kette von Lautwiederholungen.

Ich verstehe die Funktionsstörung, die Verhaltensauffälligkeit, die Gedächtnisleistung, die Transferleistung, die Perzeptionsstörung usw.⁵³. Liegt aber in diesem Verstehen - nicht trotz sondern wegen der falsch verstandenen Etymologie - auch ein Vergessen meiner Irritationen? Werden diese Irritationen im Verlauf alltäglicher Schularbeit nicht eingerückt in solche Situationen, die zumindest für mich eindeutig sind? An der Schule für Geistigbehinderte gehören hierzu alle Inhalte und Verrichtungen zur Selbstversorgung (kleiden, essen, zur

⁵¹ Ausgerechnet ihrem Nestor Schleiermacher ist die Formulierung der hermeneutischen Gegenposition trefflich gelungen, wenn er in seiner Rede über Religion feststellt: "Mit Schmerzen sehe ich es täglich, wie die Wut des Versichern den Sinn gar nicht aufkommen läßt" (Ausgabe 1799,80). Jochen Hörisch, der in seinen kritischen Anmerkungen zur Hermeneutik diese Feststellung Schleiermachers als Grundthema benutzt, macht darauf aufmerksam, daß Schleiermacher diese Wendung in späteren Auflagen nicht mehr verwendet (HÖRISCH 1988,103). Nicht weniger drastisch formuliert übrigens Walter Benjamin, wenn er vom Verstehen als einer "Erektion des Wissens" spricht (Werke II, 1977,131).

⁵² Der forschungsgeschichtliche Zusammenhang zwischen Kindheit und Fremde ist zu komplex, als daß er sich an dieser Stelle ausreichend darstellen läßt. Wie Dieter Richter in seiner Arbeit über die Entstehung der Kindheitsbilder im bürgerlichen Zeitalter zeigt, ist das fremde Kind nicht ausschließlich ein ethnologischer Titel sondern läßt sich bereits in der Romantik nachweisen (RICHTER 1987,229ff). Zur Wissenschaftstradition des ethnologischen Blicks auf die Kindheit vgl. a.a.O. 139-174. Mit dem Einzug ethnologischer Methoden in der Kindheitsforschung werden sehr bald auch die Figuren, die zunächst der Kritik der Ethnologie galten, auf diesen Forschungsbereich übertragen (u.a. HENGST/KÖHLER 1981, EBERWEIN 1987). Diese Kritik bedient sich jedoch einer forschen Begrifflichkeit, die nachdenklich mache 'Liquidierung von Kindheit als objektive Tendenz' (a.a.O. 30), 'Kindheitsghettos' (31). Zur empirisch-analytischen Handlungsforschung in der Sonderpädagogik vgl. HAEBERLIN 1993, 369. Davon abzuheben ist die neuere Arbeit 'Das Kind als Fremder' von Kate Meyer-Drawe und Bernhard Waldenfels (1988). Diese Autoren betonen das dreifache Monopol der Vernunft der Erwachsenen (gegen das Kind, den Wilden und den Kranken) und unterscheiden dabei drei Formen von Andersheit, nämlich die Andersheit des Anderen i.S. von Husserls Intersubjektivität, sowie die Andersheit meiner selbst, wenn Eigenes sich im Zusammensein mit Fremdem herausbildet, und zuletzt die Andersheit der fremden Ordnung. Auf das Kind bezogen wählen sie eine moderate Form und warnen: "Die Fremdheit, mit der wir es hier zu tun haben, darf nicht hinaufgesteigert werden zur totalen Fremdheit" (a.a.O. 285).

⁵³ Dieses Verstehen scheint auch bestimmte Zugangsweisen und Begegnungsformen zu rechtfertigen, die keinesfalls zum Repertoire alltäglicher Interaktion gehören. Dies weist Dietlinde Goltz in ihrer Untersuchung über Interaktionen zwischen Arzt und Patient nach (GOLTZ 1969, 225-269; vgl. NIEDECKEN 1989). Weil Alltag keine universale Kategorie ist, kann auch nur von je spezifischen Feldern oder Stilen alltäglicher Rationalität die Rede sein. Soziologisch und psychologisch ist damit nicht der Entzug oder die Enteignung der Rationalität gemeint, wie sie noch in den Zugriffen und theoretischen Modellen von Thomas Leithäuser und Birgit Volmerg zugrundeliegen (LEIT-HÄUSER/VOLMBERG 1976, 1977 und 1979), sondern eher eine Folie auf der Fremdes überhaupt erst bestimmbar wird (vgl. WALDENFELS 1990,203).

Toilette gehen, sich waschen) im pflegerischen Bereich (gefüttert werden, gewandelt werden, sich an- und ausziehen lassen, gewaschen werden), Begrüßung und Verabschiedung usw. Diese Inhalte sind durch ein hohes Maß an Eindeutigkeit gekennzeichnet. Vielleicht werden gerade wegen der wiederkehrenden Vollzüge diese Situationen vom Lehrer häufig so erlebt und bewertet, als gäbe es darin keinen beobachtbaren Entwicklungsfortschritt. Daß dies keine individuelle Beobachtung und Erfahrung ist, bestätigt die Untersuchung von Walter Straßmeier: "Die Ziele, die man sich in der Arbeit mit Geistigbehinderten stecken kann, sind häufig so minimal im Anspruchsniveau und so weit entfernt in der zeitlichen Dimension, daß die Ziele, die man tatsächlich erreicht, häufig nur wahrnehmbar sind durch genaue Aufzeichnungen" (STRASSMEIER/SPECK/HOMANN 1990, 206). Für den Lehrer und Erzieher ist es die Un-Erfahrung des Tagtäglichen, die bewußtlos werden läßt. Dabei gewinnt der abwesende Fortschritt eine geradezu magische Kraft als eine Art 'Fortschritthunger' des Erziehers: "Aber es gibt ja das Prinzip Hoffnung, das besagt, daß durch konsequentes Training und Beharrlichkeit doch ein Fortschritt - auch wenn er noch so klein ist - erzielt werden kann" schreibt eine Kollegin über ihre Arbeit in einer Gruppe schwerbehinderter Schüler (SCHIRMER 1991,14)⁵⁴¹.

§ 11 Drei Bestimmungsmomente unseres Kommunikationsbegriffs: Sache des Anderen, Ästhesiologie und Liturgie

Zunächst ist zu bestimmen, was wir meinen, wenn wir von der Andersheit des anderen Menschen sprechen. Die beiden Termini 'das Andere' und 'der Andere' können in unterschiedlichen Bedeutungen verwendet werden, nämlich als empirisches Objekt, als logischer Relationsbegriff und als transzendentes Apriori. Michael Wimmer weist darauf hin, daß von den drei Bedeutungen historisch die Erfahrung des transzendental Anderen als Heiligem am Anfang steht. Von Jürgen Habermas ist der ergänzende Hinweis, daß die Bedeutungen 'logische Relation' und 'empirisches Objekt' gesellschaftshistorisch erst nach der kommunikativen Verflüssigung des Sakralen zum Tragen kommen. Das Andere wird damit sozial und rational. Wie aber ist es dann möglich, die radikale Andersheit des Anderen zu denken?

Unter dem Titel 'das Andere der Vernunft' taucht das Andere als vernunftkritisches Potential gegenwärtig im körpertherapeutischen und im unterrichtlichen Bereich auf. Michael Wimmer weist auf den dabei unterstellten Zusammenhang von Natur und Anderem hin. Dieser Zusammenhang fungiert in weiten Kreisen alternativer Lebensformen als neue Moral. Diese Moral "heiligt das Natürliche und macht das vormals Heilige natürlich. Somit verschwindet beides. Die geheime Andersheit des Eigenen ... mündet in ein Phantasma, das vor den Gestalten des ganz Anderen schützen soll" (WIMMER 1987, 347). So tritt etwa für die Humanistische Psychologie das Andere in zweifacher Weise auf: Das Andere ist das wahre Selbst, und das, was man für das Selbst hielt, ist das repressive Andere. Anderes und Selbst haben ihre Plätze vertauscht. Entsprechend programmatisch gilt es der Humanistischen Psychologie, den 'eigenen Körper' zurückzugewinnen. Das Streben nach Authentischen, als Übereinstimmung von Fühlen, Denken und Handeln, kommt der falschen Repräsentation auf die Schliche und findet im Körper-Sein, im 'Hier und Jetzt' seinen höchsten Ausdruck. 'Sich in seinem Körper finden' wird zur autosuggestiven Formel einer Kommunion von Körper, Natur und Sprache, "die ja nur dann authentische Sprache ist, wenn jedes Wort Fleisch ist. In allem, was man sagt und tut, ist ein Ausdruck des Körpers zu sehen, der letztlich der erste, eine und einzige Wert ist, für den man lebt" (a.a.O. 346).

In der Sozialphilosophie von Emmanuel Lévinas kann sich im Gegensatz dazu der Begriff des Anderen nicht über diesem schließen, sondern artikuliert sich als Erstaunen. Dieses Erstaunen setzt die oben angeführten Bestimmungen des Anderen als empirisches Objekt, als logischer Relationsbegriff und als transzendentes Apriori außer Geltung. Genau in dieser Voraussetzung liegt die Hauptschwierigkeit für das Verständnis von Lévinas' Überlegungen. Der relationsfreie Andere entzieht sich dem Denken, weil er zuerst da ist ehe ich ihn sehe, über ihn nachdenke, mich an ihn erinnere oder zu ihm spreche. Der andere Mensch ist also nicht in zeitlicher oder räumlicher Hinsicht zuerst da, sondern in erkenntnislogischen Sinne. Dieses erkenntnislogische Schema legt entsprechend ein kommunikatives Verhältnis aus, das meiner Reflexion und Intention vorausläuft: "Ich finde mich angesichts des Anderen vor" (LÉVINAS 1989, 39). Dieses erkenntnislogische Schema selbst enthält eine ethische Dimension: Weil ich der im Blick und im Anruf des anderen Menschen der Gemeinde bin, kann mich auch niemand anders vertreten. Ich finde mich in die Sache des Andern verwickelt.

⁵⁴ Entsprechend wird auch das eigene Tun nach Maßgabe des Fortschritts (*Entwicklungsfortschritt*) betrachtet. So sind die Beobachtungskriterien zunehmend als feinmaschigere Netze gesponnen; vgl. FALTERMAIER 1987, FIMIAN/BLANTON 1987, EDELWICH/BRODKSY 1984.

In kommunikativer Hinsicht läßt sich diese Sache des Anderen als Ästhesiologie der Nähe⁵⁵ formulieren. Entsprechend geht es darum, wie Nähe sich in Blick, Stimme und Haut organisiert, d.h. Organe schafft und gleichzeitig nicht innerhalb des Schemas intentionaler Akte verortet werden kann. Nähe motiviert sich nicht innerhalb einer selbstbezüglichen Ökonomie von Genuß, Vorstellung, Innerlichkeit und Vereinnahmung. Entsprechend ist Kommunikation nicht zu bestimmen als Modell von Wissen: "Wenn man auf die Augenfarbe achtet, ist man nicht in einer sozialen Beziehung zum Anderen" (LÉVINAS 1986, 64). Hierbei wird zu zeigen sein, daß wir das Ästhesiologische eher bei Husserl als bei Plessner suchen.

Wiewohl Lévinas phänomenologische Problemtitel aufnimmt, um das Ereignis der Kommunikation als ethische Frage überhaupt bestimmen zu können, läßt er die Phänomenologie hinter sich: "Ich weiß nicht, ob man von einer 'Phänomenologie' des Antlitzes sprechen kann, denn die Phänomenologie beschreibt das, was erscheint. Auch frage ich mich, ob man von einem Blick sprechen kann, der auf das Antlitz gerichtet wäre, denn der Blick ist Erkenntnis, Wahrnehmung" (LÉVINAS 1986, 64).

Neben der Sache des Anderen und der Ästhesiologie der Nähe wird Liturgie ein drittes Moment unserer eigenen Bestimmung von Kommunikation sein. In der Kommunikation vollzieht sich eine Bewegung zum Anderen ohne Rückkehr zu sich selbst. Lévinas bezeichnet dies mit dem griechischen Terminus Liturgie, "der in seiner primären Bedeutung die Ausübung eines Amtes bezeichnet, das nicht nur ganz und gar umsonst ist, sondern von dem, der es ausübt einen verlorenen Einsatz, fordert" (LÉVINAS 1983, 218, herv. KK). Bezugnahme und Anschluß an das Denken von Franz Rosenzweig drängen sich für uns hier auf: Im dritten Teil von Franz Rosenzweigs 'Stern der Erlösung' wird der Liturgie eine Organonstellung zugewiesen⁵⁶. Rosenzweig selbst steht in scholastischer Tradition, indem auf die Figur abhebt, in der man denkt: Liturgie führt den Menschen ins Schweigen ein, und zwar so, "daß er gemeinsam schweigen lerne" (ROSENZWEIG 1988, 343). Der Anfang dazu ist das Hören, ein Hören ohne Widerrede: "Da darf der Eine, der spricht, jedoch nicht der Sprecher seiner eigenen Worte sein ... Daß die Predigt über einen 'Text' gehen muß, hat hier seinen Grund" (a.a.O. 343f). Am Anfang der Kommunikation steht nicht nur das Hören-Lernen in diesem liturgischen Sinne, sondern ebenso ein tiefes Mißtrauen gegenüber der Macht des Wortes, so daß "das Höchste der Liturgie nicht das gemeinsame Wort ist, sondern die gemeinsame Gebärde. Die Liturgie erlöst die Gebärde von der Fessel, unbeholfene Dienerin der Sprache zu sein, und macht sie zu einem Mehr als Sprache." (a.a.O. 329)⁵⁷.

Die Erfahrung des Anderen liegt nicht im Verstehen. Was in der Kommunikation zuerst erfahren wird, ist seine Unantastbarkeit und seine Schamhaftigkeit, "das Entdeckte verliert in der Entdeckung nicht sein Geheimnis, das Versteckte enthüllt sich nicht" (LÉVINAS 1987, 379). Selbst oder gerade im engsten und intimsten Erleben des Anderen gibt es kein Einssein. Das Pathos der Liebe besteht geradezu in dieser Dualität. So ist - anders als bei Sartre - für Lévinas die Wollust nicht Gewalt und Verletzung, sondern die Erfahrung der Unantastbarkeit in ihrer intimsten Form⁵⁸. Gerade deshalb läßt sich Andersheit nicht instrumentalisieren.

⁵⁵ Es geht dabei um eine Semantik der Nähe, der Gemeinschaftlichkeit, die nicht zur Ontologie zurückleitet, die nicht in der Erfahrung des Seins verankert ist und in der Bedeutung nicht formal, sondern durch die ethische Beziehung zum anderen Menschen in Gestalt der Verantwortung für ihn, definiert wird" schreibt Levinas (1991,63; herv. KK). Wir selbst verwenden die Formulierung 'der Andere ist zuerst' statt dem nicht unproblematischen Terminus 'Verantwortung' (s.u. § 21). Diesen gebraucht Lévinas zwar, jedoch mit anderem Akzent als die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die von der 'Verantwortung vor dem individuellen Wohl des Zöglings' spricht (Nohl). Anders auch als im Pragmatismus eines John Dewey, der Verantwortung innerhalb der bürgerlichen Ideale von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit interpretiert als die durch keinen Vorgesetzten oder Untergebenen delegierbare Verantwortung, die jeder Person zufällt (vgl. SCHÄFER/SCHALLER 1973,42).

⁵⁶ Wie der Mathematik und der Grammatik im ersten und zweiten Teil des Werkes, vgl. ROSENZWEIG 1988,327.

⁵⁷ Die Physiognomie eines solchen Denkens ist gekennzeichnet von der "Distanziertheit eines ursprünglich fremden Blicks" (HABERMAS 197 Ib, 44ß und einem "letzten Mißtrauen gegen die Macht des Wortes" (a.a.O. 49). Gerade weil für die Juden in der Diaspora das Hebräische nicht Alltagssprache ist, genügt wohl ein Blick, um sich zu verständigen. Von hier läßt sich m.E. die didaktische Frage nach dem Inhalt der Kommunikation in ganz neuer Weise erhellen. Eine solche Auffassung von Gebärde steht der Sicht des Bildungsplanes konträr gegenüber. Dort geht Verständigung ohne Sprache, i.S. eines Vermögens als subjektiver Fertigkeit, dem Miteinander-Sprechen voraus und ist dessen Bedingung.

⁵⁸ Anders als in den psychoanalytisch orientierten Ansätzen, die in jeder Form von Zuneigung sexuelles Begehren aufspüren wollen, also in der Agape den Eros zu entlarven (wie bei Ludwig Marcuse und Wilhelm Reich), geht Levinas den Weg in entgegengesetzter Richtung. Im Eros sind Spuren der Agape enthalten. Leiblichkeit ist gewissermaßen das Modell der gesellschaftlichen Existenz "die sich weder auf den Kampf noch auf den Rausch der Verschmelzung zurückführen läßt" (FINKTEL-KRAUT 1987,83). Paul Ricoeurs Gedankengang berührt sich teilweise mit Lévinas Begriff des Begehrens. Ricoeur betont die rezeptive Seite des Begehrens: Da es zuallererst 'nach außen gewendet' sei, enthüllt es (für mich) nicht meine Art des Berührtseins, ist nicht zuallererst eine Weise, mich zu empfinden. Vielmehr bin ich im Begehren 'außer mir', bin beim

Wie ist aber die Unfaßbarkeit und Unabschließbarkeit des Anderen pädagogisch formulierbar? Ist eine Didaktik zu formulieren, die ihre Fußangeln und Fallen ständig mit sich führt, und die sich gleichzeitig in ihrem selbstreflexiven Denken nicht aus alltäglichen Entscheidungen und Notwendigkeiten hinauseskapiert?

§ 12 Lévinas Philosophie der Andersheit

*Zum Voraus weiß er,
daß er an jenem Anderen scheitern wird
in der unergründlichen Distanz,
die ihn von sich selber trennt
und in der das Gesicht
der Einsamkeit erkennbar wird.*

Edmond Jabes

Wenn wir nachfolgend die Sozialphilosophie von Emmanuel Lévinas darstellen, so geschieht dies nicht in sprachkritischer, theologisch-systematischer oder philosophiegeschichtlicher Absicht⁵⁹. Den Ausgang bildet Lévinas' Husserl-Lektüre (§ 13). Daran anschließend werden jene Problemtitel seiner Philosophie vorgestellt, die im Zusammenhang unserer eigenen Fragestellung relevant sind: Totalität (§ 14), der Andere (§ 15), Berührungen zur Dialogphilosophie (§ 16), Nähe (§ 17), ursprünglicher Ausdruck (§ 18), Ethik der Endlichkeit (§ 19) und Gerechtigkeit (§ 20). Für uns selbst nimmt dabei der Terminus Nähe eine systematische Vorzugsstellung ein. Seine tiefsten Wurzeln hat die Philosophie von Lévinas im jüdischen Glauben. Der 1906 in Kaunas in Litauen geborene Emmanuel Lévinas ist durch die Frömmigkeit des jüdischen Elternhauses geprägt, wobei sich sein eigenes Denken eher an Franz Rosenzweig als an Martin Buber orientieren wird. Lévinas studiert in den zwanziger Jahren zunächst in Straßburg, unter anderem bei Charles Blondel und Maurice Halbwachs. Hier beginnt auch seine enge Freundschaft mit Maurice Blanchot⁶⁰. Ende der zwanziger Jahre studiert Lévinas in Freiburg mit den entscheidenden Impulsen von Husserls Phänomenologie und Heideggers Denken im Umkreis von 'Sein und Zeit'⁶¹. In philosophischer Hinsicht steht sein Werk ganz eindeutig unter dem Einfluß der Phänomenologie Husserls und der Daseinsanalytik von Heidegger und geht aus diesen beiden hervor. Lévinas lernt während dieser Studienjahre Jean Hering und Jean Wahl kennen. In Paris nimmt er an den Gesprächsabenden von Gabriel Marcel teil. Inzwischen französischer Staatsbürger, wird er 1939 einberufen, gerät von 1940 bis 1945 in deutsche Kriegsgefangenschaft. Nach der Befreiung erfährt Lévinas, daß seine Angehörigen aus der litauischen Heimat deportiert und in Konzentrationslagern ermordet wurden. Nach dem Krieg wird Lévinas Direktor der 'Ecole Normale Israélite Orientale' in Paris. Im Jahre 1961 erscheint 'Totalité et Infini - Essai sur l'extériorité' gleichzeitig mit seiner Berufung zum Professor der Universität Poitiers. 1967 erhält er eine Professur in Paris-Nan-terre, 1973 an der Sorbonne. Lévinas emeritiert 1976. Die philosophische Entwicklung von Lévinas teilt Stephan Strasser in drei Phasen ein (vgl. STRASSER 1983,

Begehrtenwerten, das selbst in der Welt ist, mich in meinen Möglichkeiten überschreitet. Gleichzeitig verlangt das Begehren - so Ricoeur - aber nach der Vorstellung: das Begehren enthält diese imaginierende Affektivität. Das 'Bild' vertritt die in die Zukunft gesehene Erfüllung/Lust/Lösung. "Das Bild ist hier nichts anderes als das Begehren" (RICOEUR 1971,78). In dieser Konsequenz werden allerdings die Unterschiede zum Denken von Lévinas offenbar. Zu den Einwänden Paul Ricoeurs gegen Emmanuel Levinas vgl. TAURECK 1991,92-95.

⁵⁹ Vgl. MAYER/HENTSCHEL 1990. Weitere Sekundärliteratur vgl. LEVINAS 1989, XXV-XXXVI; LEVINAS 1987b; BUCHHEIM 1990,197. Eine vollständige Bibliographie bis 1989 verzeichnet BURGGRÄVE 1990. Grundlegende Arbeiten zur Philosophie von Levinas: STRASSER 1983, DERRIDA 1976 WYSCHOGROD 1972 und 1974, LYOTARD 1987 und PEPERZAK 1986 und 1988. Eine kurze Einführung geben TAURECK 1991, Frank Miething in LEVINAS 1991 (205-221) sowie Ludwig Wenzler in LEVINAS 1989. Zur Zitierweise: soweit nicht anders angegeben, jeweils nach der deutschen Übersetzung im entsprechendem Erscheinungsjahr.

⁶⁰ Die gegenseitigen denkerischen Impulse zwischen dem Schriftsteller und dem Philosophen sind zahlreich; Maurice Blanchot 'Die wesentliche Einsamkeit' dt Berlin 1959; vgl. LEVINAS 1988a, 12-24; LEVINAS 1983,153/Fußnote 2; LEVINAS 1985,91.

⁶¹ 1930 erscheint Levinas Dissertation 'La Theorie de l'Intuition de la phénoménologie de Husserl'. Die 'Cartesischen Meditationen' in der französischen Übersetzung von E. Levinas und G. Pfeiffer erscheinen 1931. Heideggers Einfluß auf die Entwicklung seiner Philosophie schätzt Levinas selbst eher zwiespältig ein: "Wenn unsere Betrachtungen anfänglich... in hohem Maße von der Philosophie Martin Heideggers inspiriert sind, so werden sie doch von dem tiefen Bedürfnis beherrscht, das Klima jener Philosophie zu verlassen" (cit. STRASSER 1983,220; vgl. LEVINAS 1986,26-33; HUIZING 1988; MAYER/HENTSCHEL 1990, 197-200).

220-222): die Kritik der Ontologie mit 'Die Zeit und der Andere' (erscheint 1947), Metaphysik statt Fundamentalontologie mit 'Totalität und Unendlichkeit' (erscheint 1961) und Ethik als Erste Philosophie mit der Aufsatzsammlung 'Die Spur des Anderen' (1957-68) und dem zweiten Hauptwerk 'Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht' (*Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, 1974).

§ 13 Lévinas Husserl Lektüre

Wenn wir abermals zu Husserls Konstitution zurückzukehren, dann diesmal in der Lesart von Emmanuel Lévinas. Zusammen mit Jacques Derrida kann Emmanuel Lévinas sicherlich zu Husserls intimsten Kritikern gerechnet werden. Allerdings ist zu betonen, daß es dabei keinesfalls um eine Verabschiedung der Husserlschen Phänomenologie geht: "Wenn Husserl sein Leben beendet, gibt es ein Husserlsches Ungedachtes, das ihm eindeutig zugehört, und das sich dennoch auf anderes hin öffnet" (MERLEAU-PONTY 1984a, 45). Merleau-Pontys Sicht wird in diesem Punkt sicher von Lévinas geteilt. Lévinas schließt jedoch nicht an Husserls späte Problemtitel Lebenswelt und Geschichte an. Vielmehr geht er zurück auf die phänomenologische Reduktion als Freilegung eines 'Feldes radikaler Erfahrung' (vgl. LÉVINAS 1983, 82). Ebenso wenig wie Husserl entwickelt Lévinas den Begriff der Reduktion von der empirischen Ebene aus. Während sich jedoch für Husserl die Reduktion immer als Übergang einer Erkenntnis zu einer besseren Erkenntnis darstellt, ist für Lévinas Reduktion die "Explosion des Anderen im Selben" (LÉVINAS 1985, 70). Was ist damit gemeint? Reduktion ist das Eröffnen einer Erfahrung hinter der naiven Sicht der Dinge, "ein Mißtrauen gegenüber der Naivität dieser Bewegung, die uns zu den Dingen trägt" (LÉVINAS 1983, 141). Um eine solche Erfahrung zu ermöglichen, bedarf es einer besonderen Zugangsweise, der phänomenologischen Beschreibung. Diese sucht die originäre Weise des Erscheinens eines Gegenstandes i.S. der eidetischen Reduktion zu erfassen. Die originäre Gegebenheit eines Gegenstandes wird bestimmt durch die Korrelation von Noema, dem Gegenstand-im-Wie-seiner-Gegebenheit, und Noesis als unlösbar zugehörige Weise, in der ich einen bestimmten Gegenstand erfahre, erlebe, erkenne. Lévinas nennt dazu folgendes Beispiel: "Wenn dem Gefühl als Tatsache des psychologischen Lebens Dunkelheit zukommt, so wird die phänomenologische Beschreibung diese Dunkelheit als ein positives Merkmal des Gefühls aufnehmen, sie wird sie nicht als bloß verminderte Helle denken" (ebd.). Phänomene können demnach nicht durch abwesende, nichtanwendbare, konterkarierende Kriterien bestimmt werden, sondern durch positive Merkmale. So wird das empirisch Zufällige des Gegenstandes notwendiges Teil einer Bestimmung. Die Idee eines Gegenstandes liegt nicht in seiner Abstraktion, nicht in der Allgemeinheit. Es gibt kein theoretisches Objekt, das sich einer Vernunft, welche die Erfahrung überfliegt, gegenüberstellt. Darin liegt auch die tiefere Wahrheit von Husserls programmatischer Formulierung der 'Rückkehr zu den Sachen' im Sinne einer Kritik am Allgemeinen, die sich als *mathesis singularis* formulieren möchte.

Die Aufmerksamkeit nicht der Objektivierung, sondern den "Akten, in denen sich die intuitive Gegenwart der Gegenstände enthüllt" (a.a.O. 88). Oder anders gesagt: Die Sache ist zugleich auch immer die Weise des Zuganges zu ihr. Entsprechend besteht Konstitution in nichts anderem als "in der Rekonstruktion des konkreten Seins des Gegenstandes" (a.a.O. 89). Diese Rekonstruktion macht zugleich auch die Art und Weise des Erscheinens geltend, als Wie des Gegenstandes (noema). Entsprechend gibt es für Husserl kein nichtintentionales Erscheinen. Wird dies nun bezogen auf die spezifische Struktur der Intentionalität des Bewußtseins, "für das die Welt genauso ist, wie sie aussieht" (a.a.O. 160), so gerät die eigentümliche Rolle der Sinnlichkeit in den Blick. Gegenwart, Sinnlichkeit und Empfindung sind die Doppelpunkte, zwischen denen sich Intentionalität ausspannt.

Lévinas entfaltet diesen Zusammenhang in seinem Aufsatz 'Intentionalität und Empfindung'. Intentionalität hat sinnliche Struktur. Diese bezeichnet Lévinas als Empfindung. Empfindung ist der Titel für die Untrennbarkeit von Empfinden-Empfundenem, von Subjekt-Objekt als der Art und Weise des Gegenstandsbezugs. In der Empfindung wird offenbar, daß der Gegenstandsbezug vom Selbstverhältnis nicht zu trennen ist. Der Sinn der Empfindung - Lévinas spricht von 'Motivation' oder von 'motivierender Bedeutung' (vgl. LÉVINAS 1983, 180) - liegt darin "sich zu halten, d.h. sich selbst zu halten wie der Leib sich auf den Beinen hält. Dieser Umstand koinzidiert mit der Tatsache der Orientierung, d.h. damit, daß man eine Einstellung zu... einnimmt" (a.a.O. 96)⁶². Diesem Selbst-Verhältnis, das mit dem reflexiven Sich bezeichnet wird, gilt unsere besondere Aufmerksamkeit. Und zwar deshalb, weil der von Lévinas anvisierten Sinnlichkeit des Leibes qua Empfindung eine intentionale Struktur zugrunde liegt, die zeitlich ist. Hier nimmt Lévinas den Empfindungsbegriff der 'Logischen Untersuchungen' von Husserl auf (vgl. HUSSERL 1922, 247). Was dort noch allgemein unter dem Titel Sinn-

⁶² Orientierung und Empfindung beschreiben keinesfalls die Verarbeitung von 'Außendaten', sondern sind reflexive Struktur (ich orientiere mich). Gilt nicht im Sehen das Sich-halten als grundlegendes Geschehen? Keine Schwierigkeiten macht es, bei geöffneten Augen auf die Zehenspitzen zu stehen. In gleicher Lage gerät man bei geschlossenen Augen sogleich aus dem Gleichgewicht. Die Möglichkeit des Sehens realisiert sich im Sehen, das immer ein Sehen-auf ist und das mich hält.

lichkeit ausgeführt wird, kann unspezifisch auf alle möglichen Gegenstände bezogen werden. Dann stellt es sich als Frage nach dem Wie des Gegebenseins eines Gegenstandes, nach der Form, in der sich dieser offenbart. Diese Phänomenalität - so das fundamentale Korrelationsapriori von Noema und Noesis seit Husserl - bedeutet, daß "das Denken, das auf das Sein zugeht, exakt dem Sein entspricht, das sich seinerseits auf das Denken hin öffnet" (LÉVINAS 1990, 80).

Daß sich im Kern der Empfindung eine Verschiebung, eine Un-Gleichzeitigkeit auftut, kündigt diesen Gedanken der Untrennbarkeit nicht auf, sondern überdenkt den zeitlichen Aspekt des Identischen, der Präsenz im Sinne von Husserl. Sowohl Lévinas als auch Derrida zeichnen den Husserlschen Präsenzbegriff nach und legen darin die eigentümliche Struktur des 'Verziehens' der Präsenz erst frei. Für unsere eigene Fragestellung ist dies von Bedeutung, weil sich dieses 'Verziehen' im Sprechen der Stimme vollzieht. Zunächst ist deshalb der Begriff der Empfindung näher darzustellen.

Empfindung läßt sich nicht innerhalb des Schemas Wirkung des Leibes beschreiben. Der Leib fügt sich nicht qua Empfindung in eine objektive Kausalordnung ein. Ebenso wenig ist das Empfundene eingeschlossen als subjektive Empfindung. "Es handelt sich um eine neue Anordnung. Das Subjekt ist mit von der Partie; die Leiblichkeit des Bewußtseins ist das genaue Maß für diese Teilhabe des Bewußtseins an der Welt, die es konstituiert; aber diese Leiblichkeit geschieht in der Empfindung" (a.a.O. 174).

Empfindung ist bei Lévinas eine andere Bezeichnung für Kinästhesie i. S. von Husserl. Wie aber hat man sich diese vorstellen, wenn sie nicht psychisches Gegenstück (als 'Ich denke') der Körperbewegung ist? Lévinas geht davon aus, daß Kinästhesen nicht der Vorstellungsebene zurechenbar sind. Denn Vorstellungen sind für ihn gewissermaßen erstarrte Strukturen. In solchen vorgestellten Strukturen ist vorgestellte Welt in Relationen ausgelegt. Relationen sind aber an sich bewegungslos, zumindest ist Bewegung nicht ihr hinreichender Bestimmungsgrund. Die Phänomenologie Husserls richtet ihre Aufmerksamkeit auf Relationen, insofern sie davon ausgeht, daß intentionales Bewußtsein bereits den Gegenstandsbezug in sich selbst trägt. Der Charakter dieses Gegenstandsbezugs ist für Husserl eidetisch bestimmt. Die eidetische Reduktion sieht entsprechend die faktischen Eigenschaften des konkreten Gegenstandes nur als auswechselbare Beispiele. Die Wesensschau erfüllt die eidetische Reduktion, gelangt 'zu den Sachen selbst'. Die eidetische Reduktion zählt bei Husserl zum Instrumentarium phänomenologisch-philosophierens. Im zweiten Kapitel der Ideen I kündigt sich unter der Überschrift 'Phänomenologische Fundamentalbetrachtung' eine Verschiebung dieser Sichtweise an. Der zunächst starre Gegenstandsbezug wird durch die Betonung von Einstellungen verlebendigt. "Nun ... wird das Sein der Gegenstände als Bewußt-Sein erklärt ... Die Reduktion der Gegenständlichkeit überhaupt auf mein sie zum Erscheinen bringendes Bewußtsein ist etwas ganz anderes als die Reduktion der Fakten auf ihr Wesen" (HELD 1985, 40f). Lévinas formuliert diesen Wandel folgendermaßen: "Die Philosophie, die die Idee eidetischer Strukturen aufbrachte, endet so bei einer radikalen Kritik der Idee der strukturalen Starre, ihrer phasenmäßig nicht verschiebbaren Gleichzeitigkeit; denn sie führt in die Subjektivität des Subjekts die Bewegung ein und in seine Gegenwart selbst die konditionale Motivation" (LÉVINAS 1983, 179).

In der Kinästhesie ist das Denken 'konkret und quasi bemuskelt' (a.a.O. 181), 'Fleisch des Geistes' (LÉVINAS 1991, 133). Die Kinästhesie geht nicht als transzendente Bewegung über sich selbst hinaus, sondern geht viel eher hinüber, tritt in die Welt ein als Können des Willens. Kinästhesie ist nicht zu verstehen als Doppelempfindung des Berührtwerdens, in der das Eigene und das Ertastete zugleich wahrgenommen ist. Sondern Kinästhesie beschreibt das Schema der Selbstaffektion, in welchem das aktive Moment der Empfindung zentral ist.

Mit dieser eigentümlichen Rolle der Sinnlichkeit setzt sich Lévinas in einem Kapitel seines Aufsatzes über Adolphe de Waelhens auseinander. Darin schließt er zunächst an die Reduktion bei Husserl an. Er weist daraufhin, daß die sog. 'bloßen Sachen' als reine Repräsentationen dem Blick und dem Gehör gegeben sind, bevor sie als Werkzeug, als kultureller Gegenstand "frei von Wertattributen berührt werden" (LÉVINAS 1991, 132). Andererseits ist aber das konstituierende Bewußtsein aus "Fäden zusammengesetzt, deren Herkunft ihrerseits konstituiert sei, ohne daß diese Herkunft Ergebnis einer intentionalen Schau sei" (a.a.O. 133). Lévinas macht damit auf die vor-intentionale Bedingtheit des Denkens aufmerksam. Er selbst nennt diese Bedingtheit 'Fleisch des Geistes' und möchte damit daran erinnern, daß das Denken als geistiges Vor-Gehen im wörtlichen Sinne die körperlichen Bewegungsmöglichkeiten voraussetzt: "Muskelbewegungen und Erkenntnisakte werden von der forschenden Aktivität einer berührenden Hand miteinander 'vermischt'. Sie werden in Form von 'Empfindungen' erlebt" (ebd.). Im Vergleich zum Sehen und Hören ist der Kinästhesie sowohl räumliches Hiersein wie auch körperliche Präsenz eigen: "Hier wird also das Denken als Ausdehnung erlebt, und nicht bloß, wie es dem transzendentalen Schema entspricht, als Idee der Ausdehnung. Diese Ausdehnung gehört zum 'Fleisch des Denkens'" (a.a.O. 134). Dieses Schema wird von Lévinas exemplifiziert: Die rechte Hand berührt die linke Hand. Bei Merleau-Ponty erfolgt - anders als bei Lévinas - eine Übertragung dieses ästhesiologischen Schemas: "Von der meinen Hand gleite ich in die des anderen Menschen, als gehöre sie zum selben Körper" (MERLEAU-PONTY 1966, 128). Vereinfacht gesagt geschieht für Merleau-Ponty die Anerkennung des Anderen über den Händedruck. Die Genese der sozialen Bewußtwerdung liegt für ihn in dieser gemeinsamen Empfindung. Davon unterscheidet sich Lévinas: "Ist der Händedruck eine 'Bewußtwerdung', wie ein Zusammentreffen zweier Gedanken im gegenseitigen Erkennen? Ist Nähe des Anderen nicht vielmehr

Differenz? Differenz, die sich als Nähe weder auf eine gemilderte Differenz noch auf eine partielle verfehlte Koinzidenz oder Assimilation reduziert" (LÉVINAS 1991, 137)?

§ 14 Totalität

"...wie mein ego innerhalb seiner Eigenheit unter dem Titel 'Fremderfahrung' eben Fremdes konstituieren kann ... irgendwie als sein Analogon" (HUSSERL 1973, 126). 'Irgendwie als sein Analogon': die Unsicherheit Husserls ist in dieser Formulierung geradezu programmatisch. Ist der Andere in der Faktizität seines Andersseins überhaupt subjektivitätstheoretisch einzuholen? Für Lévinas ist klar, daß Husserl in der 5. Cartesianischen Meditation gescheitert ist: Das eine und gleiche transzendente Bewußtsein kann den Anderen nicht als Anderen konstituieren. Der Andere bleibt immer sein Anderer. Dadurch ist sowohl eine transzendente wie empirische Endlichkeit markiert. Nun ist aber gerade diese Endlichkeit Voraussetzung dafür, daß der Andere 'das Wunder' ist⁶³. Der Andere geschieht. Und so kommt meine Erfahrung des Geschehens zu spät (*trop tard*). Und meine Versuche zu wissen bleiben dem Geschehen deshalb immer äußerlich. Der Andere hat keine Bedeutung, er ist nicht Träger einer hinzukommenden Botschaft, er ist die Botschaft. Deshalb begreife ich den Anderen nicht, sondern werde begriffen. Das ist der Skandal. Und ich bin versucht, diesen Skandal - meine Verstörung - zu rechtfertigen oder zurückzuweisen. Beides entspricht einem Umbiegen des Skandals in meine Intentionen. Aber eines gelingt mir nicht: Ich kann diesen Skandal nicht ungeschehen machen. Denn geschehen ist kein Ereignis, das der Erkenntnis zugänglich wäre, es gibt nichts mitzuteilen. Bei Lévinas wird dies noch unterstrichen durch die Mittellosigkeit mit der der Andere mir geschieht: als Fremder, als Witwe, als Waise. Dies sind nicht allein ökonomische Bestimmungen. Sondern darin zeigt sich der Andere als ortlos, solitär und beziehungslos. Auch bleibt offen, ob der Andere etwas will.

Wie entfaltet Lévinas seine auf Ethik ausgerichtete Metaphysik? Lévinas schließt an Husserl an, indem er an dessen axiologischer Intentionalität die Korrelation hervorhebt: "Die Eigenschaft des Wertes ist mit einem Wesen nicht als Folge der Modifikation eines Wissens verbunden, sondern entspringt einer spezifischen Haltung des Bewußtseins ... es handelt sich hier um eine husserlianische Möglichkeit, die jenseits dessen entwickelt werden könnte, was Husserl selbst bezüglich des ethischen Problems und der Beziehung zum Anderen gesagt hat, wobei diese Beziehung bei ihm repräsentativ bleibt" (LÉVINAS 1986, 23f). Lévinas hebt hier hervor, daß mit dem Intentionalitätsbegriff in Husserls Phänomenologie eine ethische Dimension enthalten ist. Lévinas muß durch die Kritik des Intentionalitätsbegriffes hindurch, um dorthin zu kommen, wo die Dialogiker bereits leichthin gelangt sind. Anders als bei Lévinas war für die Dialogphilosophie die Unvordenklichkeit des Anderen nie Problem. Erst im Kern der Konstitution, in der Geschlossenheit und Totalität des transzendentalen Bewußtseins, im Jetzt des zu sich selbst gekommenen Bewußtseins (Präsenz) bricht der Andere ein, bricht ein Anderes auf. Die Stelle zu markieren, an der dieser Bruch im Bewußtsein geschieht - und er geschieht und widerfährt dem Selbst -, unternimmt Emmanuel Lévinas mit seiner Kritik an Husserl. "Der Andere gibt sich im Rahmen der Totalität, die er immanent ist und die ... durch unsere eigene kulturelle Tätigkeit, die leibliche, sprachliche oder künstlerische Gebärde, ausgedrückt und enthüllt wird" (LÉVINAS 1983, 220). Dem Ausdrücken und Enthüllen liegt jedoch ein *als*-Denken zugrunde: Der Ausdruck weist auf ein Auszudrückendes, das er nicht selbst ist und sein kann. Ebenso macht das Enthüllen ein zu enthüllendes Objekt notwendig erforderlich. Wenn und solange sich der Andere 'im Rahmen der Totalität gibt', ich ihn also interpretierend erfahre - denn Ausdruck und Enthüllung sind solche interpretierende Verfahren - , bewege ich mich von ihm weg auf ein Allgemeines zu. Dieses Allgemeine kann Kultur, Generation, Sprache heißen, oder eben auch Schädigung, Behinderung oder Krankheit. Die Arbeiten von Michel Foucault zeigen, wie sich dieses Allgemeine in den universalen Kategorien des vernünftigen Denkens artikuliert. So schreibt Foucault über Krankheit: "Die Ordnung der Botaniker wird zum Organisator der pathologischen Welt in ihrer Gesamtheit, und die Krankheiten teilen sich gemäß einer Ordnung und in einem Raum auf, die die der Vernunft selbst sind" (FOUCAULT 1973, 185).

Vernünftiges Denken offenbart sich in selbstbezüglichen Bewegungen und Selbstvergewisserung. So etwa in der Antwort, auf die bereits im 18. Jahrhundert beliebte Frage, woran denn ein Irrer zu erkennen wäre, wie ein Wahnsinniger zweifelsfrei zu erkennen wäre. Nach Sauvages erkennt man diesen "bequem an dem Mißverhältnis seiner Handlungen zu dem Verhalten der anderen Menschen" (cit. a.a.O. 175). Mit der Frage des Verhältnisses von Vernunft und Wahnsinn taucht zum erstenmal das Anderssein als Ordnungskategorie auf. So stellt Voltaire fest: "Wahnsinn nennen wir die Krankheit der Organe des Gehirns, die einen Menschen notwendig daran hindern, wie die anderen zu denken und zu handeln" (a.a.O. 176). Behinderte sind auch Menschen, auch sie haben ein Recht auf menschenwürdiges Leben, sie wollen auch anerkannt sein, wollen auch an gesellschaftlichen Einrichtungen partizipieren. Wo solches zu hören ist, artikuliert sich zumeist gerade kein Rechtsanspruch sondern die arrogante Großherzigkeit derjenigen, die andere Menschen mit diesem Auch auszeichnen. Liegt darin aber nicht gleichzeitig eine buchhalterische Geringschätzung der Einzigkeit jedes

⁶³ Vgl. LÉVIAS 1987, 269.

Lebens? Das Allgemeine denkt immer über den Kopf des anderen Menschen hinweg. Dem Allgemeinen begegnet nicht der andere Mensch sondern ein Exemplar irgendeiner Auch-Menschen-Gruppe.

Die utilitaristische Ethik von Peter Singer (1984) zeigt, wie 'praktisch' ein solches Auch sein kann. Dort wo das größtmögliche Glück der größtmöglichen Anzahl bestimmt, steht dieses 'Auch' des Menschen mit Behinderung allzeit zur Disposition. Denn Singer läßt offen, wie Einzelmenschen zur Einhaltung von Konventionen verpflichtet sind, wie sie dazu kommen, diese als menschlich-sinnvolle Verfügungen zu akzeptieren. Anders als Lévinas ignoriert Singer, daß es unmöglich ist, ohne eine originäre und unmittelbare Erfahrung auszukommen⁶⁴. Für Lévinas ist die Begegnung zwischen mir und dem anderen Menschen Keim eines Normensystems, ein Geschehen, das allen Diskussionen und Thematisierungen vorausgeht.

§ 15 Der Andere

Lévinas spricht vom anderen Menschen als Anderem. Warum diese Verkürzung? Fällt der Mensch aus dieser Umbezeichnung heraus? In ethischer Hinsicht ist nicht das Menschsein des Anderen wesentlich, sondern sein Anderssein. So formuliert klingt dies allerdings mißverständlich und muß erläutert werden. Lévinas macht deutlich, daß seine Aufmerksamkeit dem anderen Menschen jenseits von soziologischen, historischen oder ethnologischen Bestimmungen gilt. Der Andere als je Anderer meint eine voraussetzungslose Annahme des Anderen in seiner Einmaligkeit und Einzigkeit. Lévinas Texte sind eine immer erneute Anstrengung, diesen Reduktionsschritt als grundlegendes Motiv zu bestimmen. Darin unterscheidet er sich auch von der Phänomenologie. Für diese ist der Andere und meine Beziehung zu ihm repräsentativ. Was den Zugang zu Lévinas so sehr erschwert ist, daß das Ich dem anderen Menschen erfahrungsgemäß jeweils als Freund, als Mitmensch, als Freund, als Bekannter, als Frau, als Behinderter, als Unbekannter oder als Kind begegnet. Der andere Mensch erscheint also je innerhalb eines Kontextes, der dieses 'als' gleichzeitig spezifiziert. In solchen Kontexten erhält das Einzelne und der Einzelne seine Bedeutung. Durch die Reduktion auf den Anderen steht am Beginn von Lévinas Philosophie eine Erfahrung von Welt, die man sich kindlicher und unspekulativer nicht vorstellen kann⁶⁵. Welche Bestimmungen können dann aber für Kommunikation gültig sein, wenn die Logiken des Sozialen, des Psychischen außer Geltung sein sollen? Solange meine Wünsche, Absichten, Erwartungen von meinem Gegenüber aufgenommen und erwidert werden, solange ich mich in absehbaren Routineabläufen sozialen Kontakts befinde, nehme ich den anderen Menschen in seiner An-dersheit nicht wahr. Erst wenn mein Bewußtsein in seiner Rückläufigkeit und in seinem Selbstbezug infrage steht, bricht meine Ordnung zusammen: Claus schaut mich an und hält meine rechte Hand fest für Minuten, schiebt mich vor sich her über den Pausenhof. Er ist 'da', nicht 'wieder da'. Dieser Augenblick ist nicht einer von vielen möglichen, sondern wir sind in diesem Augenblick Komplizen, können aber diese Komplizenschaft keinem Dritten plausibel machen, es ist eine Komplizenschaft um nichts, kein Ich-Du, keine Intimität, die ihre eigene Geschichte hat. Es ist ein Da-Sein, in dem unsere Verlautbarungen zwar nicht unverständlich sind, aber einem Dritten gegenüber nur mitteilbar sind unter Preisgabe ihrer Einzigkeit.

Der Andere ist absolut anders. Das heißt Lévinas zufolge anzuerkennen, daß ich mit dem Anderen keinen gemeinsamen Begriff habe, anzuerkennen, daß die "Gemeinsamkeit in der ich 'Du' oder 'Wir' sage, nicht ein Plural von 'Ich' ist." (LÉVINAS 1987, 44)⁶⁶. Indem der andere Mensch in meine Welt tritt, ohne meinen Willen und ohne mein Zutun, spricht er mich an. Dies ist die ursprüngliche Sprache. Ursprünglich ist nicht das Ansprechen, sondern das Angesprochenwerden. Der Andere spricht mich an, ruft mich an, er sieht mich und dieser Blick von ihm genügt, mich aus meiner Welt zu setzen, ich bin außer mir. Durch diesem Anruf oder Anspruch fallen alle Bestimmungsgrößen des Umgangs. Kein Umgehen, kein Herumgehen wie um ein Ding, Zurückweisung des Umgangs. Nur diese einzige Perspektive ist möglich: Ihm ins Gesicht sehen. Den Anderen so anzusehen bedeutet, nicht mehr selbst-verständlich existieren können. Von ihm angesehen werden verunsichert und beunruhigt mich, weil es jenseits empirischer Daten aber auch jenseits meines Vorwissens über Diagnose, Sprachinventar, Entwicklungsstand ist. Die Einzigkeit des Anderen kann durch nichts aufgehoben werden, weder durch Generalisierung, noch durch Universalisierung oder durch Vergleich mit vorher erlebten Situationen. Diese Begegnung stellt meine Ordnung infrage, die aus Selbstgewißheiten, aus meinem Vermögen, meinen Kenntnissen, meinen Bedürfnissen, meinem Besitz besteht. Sie stellt sie infrage, weil der Andere sich

⁶⁴ Im Zusammenhang einer ethischen Fragestellung weist Adrian Peperzak auf die unmittelbare und originäre Erfahrung hin (1986, 143).

⁶⁵ Im Jahre 1947 veröffentlicht LeVinas den Aufsatz *De l'existence a l'existant*, in dem es um die plötzliche Empfindung des 'es gibt' il y a) geht. LeVinas sagt dazu in einem Gespräch mit Philippe Nemo: "Meine Reflexion über dieses Thema geht von Kindheitserinnerungen aus. Man schläft alleine, und die Erwachsenen setzen das Leben fort; das Kind empfindet die Stille seines Schlafzimmers als lärmend" (LEVINAS 1986, 34).

⁶⁶ Eine Bezugnahme auf Franz Rosenzweig liegt hier nahe: "Der Mensch soll seinen Nächsten lieben wie sich selbst. Dein Nächster ist 'wie du'. Der Mensch soll sich nicht verleugnen (...) 'wie du', also nicht 'du'. Du bleibst Du und sollst es bleiben" (ROSENZWEIG 1988, 267).

schon immer außerhalb dieser Ordnung befindet. Der Andere ist außerhalb dieser Selbstbezüglichkeit mit all ihren to-talisierenden Aspekten. Die "irreduzible Exteriorität des Anderen" (DERRIDA 1976, 143) wird zum Einsehen der eigenen Grenzen. In diesem Einsehen liegt die "Achtung der metaphysischen Exteriorität" (LÉVINAS 1987, 32). Sie ist gewissermaßen meine Grundschuld in jeder Kommunikation. Ist dies das Rätsel des unfreien Willens, eines freien Entscheidungsvermögens, das sich bindet und sich darin schon immer gebunden findet? Ist dies formulierbar als ein Schuldbekenntnis das gleichzeitig Entdeckung von Freiheit ist? Zwar haben Lévinas und Jean-Paul Sartre nicht den gleichen Freiheitsbegriff im Sinn, aber in der existenzphilosophischen Grundannahme der Verantwortung als vollzogener Freiheit liegt durchaus eine Analogie. Oder handelt es sich, wie bei Paul Ricoeur, um ein Schuldbewußtsein als "Rückgriff auf das originäre Ich jenseits seiner Akte" (RICOEUR 1971,14)?

Ich und Anderer - Lévinas unterscheidet sie als Totalität und Exteriorität - stellen eine absolute Differenz dar. Diese Differenz als Modus des Getrenntseins in der Leiblichkeit ergibt sich nicht aus meinem Vermögen. Sie ergibt vielmehr in der konkreten Begegnung mit dem Anderen, in der Nähe seiner Stimme, seiner Berührung und seines Blicks. Aber wie kann ich zum Anderen in Beziehung treten, ohne ihm zugleich seine Anders-heit zu nehmen?

§ 16 Berührungen zur Dialogphilosophie

Lévinas geht zur Dialogik des Martin Buber auf Distanz, insofern diese "nur die Freundschaft und keine andere Existenzform erklärt" (LÉVINAS 1987, 92). So ist das Ich-Du im Grunde verschwiegen, heimlich, privat, kennt den anderen Menschen. Dieses Kennen ist nicht unbedingt eine kognitive Kategorie, sondern kann auch für eine gemeinsame Geschichte stehen. Ich und Du begegnen sich nicht innerhalb einer gesellschaftlichen Totalität, sondern lassen diese hinter sich. Sie vergessen auch die Totalität der selbstbezogenen Ökonomie ihrer Bedürfnisse, Triebe und Notwendigkeiten. Ontolo-gisch gewendet vergessen sie auch die Sphäre ursprünglicher Einsamkeit.

In 'Die Zeit und der Andere' schreibt Lévinas: "Es ist zwar banal zu sagen, daß wir niemals im Singular existieren. Wir sind umgeben von Seienden und Dingen, zu denen wir Beziehungen unterhalten ... alle diese Beziehungen sind transitiv; ich berühre einen Gegenstand, ich sehe den Anderen ... ich bin völlig allein. Es ist also das Sein in mir, die Tatsache, daß ich existiere, mein Existieren" (LÉVINAS 1984, 19f). Beziehungen sind transitiv. Darin offenbart sich meine Singularität. Denn ich kann mit dem anderen Menschen und den Dingen meiner Welt alles aus-tauschen, nur nicht meine Existenz. In dieser Nichtaustauschbarkeit bin ich einzig und singular. Darin kündigen sich die ethischen Titel 'Verantwortung' und 'Ich als Geisel' an. Die soziale Beziehung ist dadurch gekennzeichnet, daß ich nicht austauschbar bin⁶⁷. In der Ich-Du-Beziehung im Verständnis von Martin Buber kann der Andere als Fremder nicht aufgehen, es sei denn er wird Freund, Bekannter, naher Mensch. Er müßte dazu seine Fremdheit, sein Fremdsein abstreifen, müßte einer werden, der mir vertraut ist. Im Gegensatz dazu führt Lévinas nicht zufällig Witwen, Waisen und Fremde als Bezugsgrößen an⁶⁸. Er kann damit deutlich machen, daß der Andere auch und gerade in seiner Fremdheit in meine Welt tritt und sich dadurch einmischt in die geschlossene Totalität meiner Welt. Durch diesen Einbruch des anderen Menschen wird die Selbst-Verständlichkeit meiner Welt aufs Empfindlichste infrage gestellt: Auch meine Welt bricht ein, ihre Totalität bekommt einen Riß. Für Lévinas wird dieser Riß vom anderen Menschen in seiner Fremdheit verursacht. Während das Ich-Du eine Beziehung der Zuneigung, Offenheit, Freundschaft assoziiert, sperrt sich die Beziehung zum Anderen einer solchen Einordnung. Sie ist auf alle Fälle nicht beschreibbar als Dynamik des Sympathischen.

Allerdings hebt Lévinas in dem Artikel 'Dialog' (1981) die fundamentale Leistung des Dialogischen als Gegenposition zur Philosophie des Subjekts hervor. Hier wird deutlich, daß das Trennende zu Buber auf einer ganz anderen Ebene liegt, als in der Unver-mittelbarkeit von Ich-Du und Anderer. Lévinas weist darauf hin, daß im Werke von Buber bereits alles Wesentliche ausgebreitet sei, Buber selbst jedoch scheue vor der Ausformulierung einer Gegenposition zum traditionellen Vernunftdenken zurück. Hinzu kommt, daß das Dialogische sich in einer reziproken Relation des Ich-Du begründet und damit prinzipiell eine mögliche Umkehrbarkeit der Intentionalität anerkennt. In diesem substantiellen Punkt kann Lévinas Buber nicht folgen⁶⁹.

⁶⁷ Vgl. LEVINAS 1991, 11-37). Viele Passagen des Werkes von Edmond Jabes sind die poetische Entsprechung dieser Überlegungen (vgl. JABES 1989). Lévinas selbst verweist auf Peter Handkes 'Gewicht der Welt' (vgl. LEVINAS 1989,145). In Botho Strauss' 'Niemand anders' findet sich eine Stelle, die wörtlich von Lévinas sein könnte: "Und gerade indem wir durch ihn so viel Reflexe von uns empfangen, erfahren wir doch, daß der Andere zuletzt ein Unantastbarer, unerweichlicher ist. Wir haben sein absolutes Gegenüber. Der Andere bleibt für uns die erträgliche Einübung in die schroffe, ichlose Materie der übrigen Welt" (STRAUSS 1987,40).

⁶⁸ Vgl. LEVINAS 1987, 312.gl. LEVINAS 1987, 312.

⁶⁹ Lévinas Kritik an Martin Buber liegt deshalb auch auf einer anderen Ebene als die Einwände von Michael Theunissen (1977,257-266). Theunissen zufolge (an-)erkennt die von Buber entworfene Ontologie kein anderes

Für Lévinas ist die Relation nicht reziprok sondern un-gleich, asymmetrisch. Darin kündigt sich für Lévinas die unumkehrbare Argumentation gegen die Intentionalität des Selben an: ich kann mich dem Anderen nicht entziehen, bin ihm ausgeliefert. Das Ausgeliefertsein und nicht die reziproke Relation des Grundwortes Ich-Du ist für Lévinas der ethische Grund des Kommunikativen. Lévinas begründet diese Asymmetrie mit der Ebenbildlichkeit Gottes, die sich im Du und nicht im Ich ankündigt. Sowohl Buber als auch Lévinas verabschieden die Autonomie des idealistischen Subjektbegriffs. Beide weisen auf die Grenze der vernünftigen Rede hin und betonen, daß es ein Sprechen gibt, das auskommt ohne Rekurs auf universales Verstandenwerden. Deshalb läßt sich die Beziehung des Dialogischen nicht instrumentalisieren⁷⁰.

Die Gemeinsamkeiten von Buber und Lévinas haben ihren Fokus im jüdischen Prophe-tismus und Rabbinertum. Gemeinsam ist beiden, daß der Ort des Ethischen nicht Vernunft als Universelles und Intelligibles heißen kann, sondern Begegnung mit dem anderen Menschen. Deshalb steht am Beginn nicht meine Frage, sondern daß ich gefragt werde. Die Bedingung der Möglichkeit dafür ist Nähe. Erst in der Nähe erfahre ich die absolute Distanz des Du. "Warum gibt es das Sprechen? Wäre es, weil der Denkende etwas zu sagen hat? Aber warum hätte er etwas zu sagen? Warum genügt es ihm nicht, dieses Etwas, was er denkt, zu denken? Sagt er nicht das, was er denkt, gerade weil er über das hinausgeht, was ihm genügt, und weil die Sprache diese Grundbewegung trägt?" (LÉVINAS 1981, 82). Im Sagen liegt der Beginn des Wissens, das Sagen ist die Pronto-Logik.

§ 17 Nähe

Es gibt keinen Zeugen. Die Nächsten
sprechen nur über das, was ihnen nahe war,
und nicht über das Ferne, das sich
in dieser Nähe offenbarte,
und das Ferne endet, wenn die Anwesenheit endet.
Maurice Blanchot, L'amitié

Nicht Nähe nehme ich wahr, sondern einen anderen Menschen, der sich nähert. Einer kommt auf mich zu, schaut mich an, spricht zu mir, reicht mir etwas, ruft mich. Er nähert sich von hinten, ich höre seine Schritte. Einer der vor mir stehenbleibt und nichts sagt, mich festhält, mir ins Gesicht faßt. Seine Hand zieht an meiner Kleidung, die andere tastet über meine Haare, meine Nase. Dann über mein rechtes Ohr. Er zieht mich zu sich her, noch näher. Wir stehen gemeinsam vor dem Waschbecken, sehen einander im Spiegel. "Andersheit wird zur Nähe. Nicht als die kleinste räumliche Distanz, sondern als jene eröffnende Geradeausheit, die sich als unabweisbarer Appell des Antlitzes des Nächsten darbietet, im Antlitz, wo sich mir - ganz wie ein Ich - meine Verantwortung für den anderen Menschen aufdrängt, einschreibt, festschreibt, in dem diese erwacht. Das Antlitz eines Anderen, in seiner wehrlosen Nacktheit - ist es nicht immer schon Bitte - trotz aller gefaßten Haltung, die sich solche Schutzlosigkeit überstülpen kann?" (LÉVINAS 1990, 13f).

Hierbei ist auf eine Schwierigkeit hinzuweisen, die vordergründig ihre Ursache in der Übersetzung des Wortes 'visage' hat. Mit Ausnahme von 'Jenseits des Seins' (LÉVINAS 1992) ist in allen deutschsprachigen Übersetzungen und in der Sekundärliteratur vom Antlitz des Anderen die Rede. Die Gefahr ist groß, daß in 'Antlitz' eher als 'Gesicht' die Bedeutung von erhaben und abstrakt mitschwingt. Gerade dies möchte Lévinas jedoch nicht zum Ausdruck bringen. Visage/Antlitz/Gesicht ist nicht von seiner Materialität zu trennen. Vielmehr wird darin angezeigt, daß die Sinnlichkeit des Gesichtes etwas enthält, das dem Erkennen vorausgeht. Um diesen Unterschied zu kennzeichnen, behalten wir die uns mögliche Unterscheidung von Gesicht und Antlitz nachfolgend bei. Das Antlitz ist nicht Abstraktion des Gesichtes. Seine Bestimmung läuft quer zu den sinnlichen Wahrnehmungsdaten, mit denen ein Gesicht erkannt wird. Antlitz ist der Titel für die Bewegung, mit der der andere Mensch in die Totalität meiner Welt tritt. Sein Eintreten geht in dieser erkennenden Totalität nicht vollständig auf. Sehe ich den anderen Menschen, sein Gesicht (als empirische Größe), so geht mir diese Voraus-Set-zung zuallererst auf. Im Gesicht des anderen Menschen, in seiner Stimme und in seiner Berührung - in der Sinnlichkeit also - gibt es eine Dimension, die nicht erkennend ist.

Nähe ist zunächst ein Modus, dem weltbezügliche Akte des Wissens in irgend einer Weise unterliegen. So setzen

Problem als das des Dialogischen Lebens. Für Theunissen hängt dies mit der unbeantworteten Frage zusammen, ob "dem primär religiös erfahrenen Du auch eine philosophische Erfahrung zugrunde liegt" (a.a.O. 258). - Lévinas betont, daß Martin Buber als erster die Sprache als Ergebnis der Begegnung zwischen mir und jemandem sieht (vgl. LÉVINAS 1981,82; 1991, 38-48; TAURECK 1991, 36-38). Dieses ursprüngliche Verhältnis ist noch nicht im Netz sozialer Koordinaten zu verorten. Beides, das ursprüngliche Verhältnis und die Sprache als Ergebnis der Begegnung, sind in dem vereinigt, was Buber selbst als Grundwort ('Ich-Du') begreift. Es sollte nicht übersehen werden, daß es sich dabei um eine Kategorie der Sprache und nicht des Sozialen handelt

⁷⁰ Vgl. GIEL 1988

Prozesse der Wahrnehmung einen bestimmten Horizont voraus. Nur innerhalb dessen kann Gesehenes, Gehörtes, Geschmecktes erscheinen. Jedes Organ konstituiert seinen eigenen Horizont. Das ist gemeint, wenn die Rede ist vom Erfahrungsraum⁷¹. Nähe wäre demnach wahrgenommene Nähe. Entsprechend sollte besser im Plural von (wahrnehmungs-) modalitätsspezifischen Nähen gesprochen werden.

Unsere Aufmerksamkeit gilt jedoch nicht dieser erkenntnisbezogenen Bestimmung räumlicher Nähe. Sondern es geht um die Nähe des Anderen, die Lévinas als "ursprüngliche Sprache, Sprache ohne Worte und Sätze, reine Kommunikation" (LÉVINAS 1983, 280) beschreibt⁷². Lévinas verengt damit die Bedeutung von Nähe. Als Nähe des anderen Menschen ruft sie eine einzigartige Form des Verhaltens hervor, nämlich kommunikatives Ausdrucksverhalten: Man kann dem Anderen nicht begegnen, ohne seinem Blick zu begegnen, ohne ihn zu grüßen. "Der Mensch ist das einzige Seiende, dem ich nicht begegnen kann, ohne ihm diese Begegnung selbst auszudrücken. Genau dadurch unterscheidet sich die Begegnung von der Erkenntnis. Jede Haltung gegenüber Menschlichem impliziert das Grüßen" (a.a.O. 112, herv. KK). Diese Nähe steht gerade nicht im Modus des Erkennens und damit des Wissens oder der Vorstellung. Dem Anrufen geht kein Verstehen voraus.

Die Nähe ist in zweifacher Weise gefährlich: Ich kann dem anderen in seiner Einmaligkeit gar nicht gerecht werden, denn im Modus des Könnens widerfährt dem Anderen höchstens soziale Gerechtigkeit i.S. der Gleichbehandlung. Andererseits widerfährt mir Gewalt in der Anwesenheit des Anderen, in seinem Nahesein als Anklage gegen meine Dickhäutigkeit⁷³.

Der Andere begegnet mir in der Nähe. Der Andere ist nicht nur in meiner Nähe, sondern wir sind uns nahe⁷⁴. So ist es gleich gültig, ob ich sage 'Nähe' oder 'Anderer'. Die Nähe gehört nicht zu mir, sondern zum Anderen. Er macht sich für mich nahe. Und zwar nicht als ein Nahebringen i.S. eines motorischen oder wahrnehmungsbezogenen Vollzuges. Sondern als ein Nahebringen, das vor diesem intentionalen Akt liegt. Erst darin kann ich überhaupt die Andersheit des Anderen erfahren. Nähe ist "die ursprüngliche Sprache, Sprache ohne Worte und Sätze, reine Kommunikation" (LÉVINAS 1983, 280). Ursprüngliche Sprache meint dabei nicht eine temporäre oder genetische Bestimmung, sondern Unmittelbarkeit und Unvermittelbarkeit, in der der Andere nahe ist. "Es gibt keine Begrifflichkeit der Begegnung. Sie wird durch den Anderen, durch das Unvorhersehbare ermöglicht, das sich keiner Kategorie fügt" (DERRIDA 1976, 146). Nähe meint nicht, Merkmale des anderen Menschen zu erkennen oder aus dem, was er spricht, etwas über ihn zu erfahren. Seine Stimme, die ich nur höre, wenn er mir nahe ist, geht mich an (il me regarde): "Der Ruf ist nicht nur ein Signal, er ist entrüsteter Befehl, in der Nacht gereift. Es wird nie ein anderes Signal geben. Wir werden immer zu spät dran sein" (ANTELME 1987, 57).

Nähe ist mehr als nur Bedingung der Möglichkeit zur Wahrnehmung. Wenn Lévinas davon spricht, daß das "erste Wort das Sagen selbst sagt" (LÉVINAS 1983, 239), so ist dies eine Beschreibung von Sprechen, in dem etwas begründet ist, das offenbar früher als alles Verstehen und jede Vernunft ist. Dabei ist es gleichgültig, wie der Andere zu mir spricht im Blick, im Laut und in der Berührung. Die unleugbare Erfahrung, daß ich gemeint bin in diesem Angesprochenwerden, führt zur Annahme einer grundlegenden Asymmetrie: "Was ich von mir selbst fordern darf, kann ich mit dem, was ich vom Andern zu fordern das Recht habe nicht verglichen werden. Diese moralisch so banale Erfahrung bezeugt eine metaphysische Asymmetrie: die radikale Unmöglichkeit, sich von Außen zu sehen und von sich und den Anderen in derselben Weise zu reden" (LÉVINAS 1987, 67). Dieses Gemeintsein macht mich für die Kommunikation in ganz besonderer Weise verantwortlich. Diese

⁷¹ Plessner bezeichnet dies als 'Reizfeld' (1980, 286), Buytendijk spricht vom 'vitalen Raum' (1956, 44), von J.v. Uexküll stammt die Unterscheidung von (sensueller) 'Merkwelt' und (motorischer) 'Wirkwelt' und ihrer Wechselwirkung in der 'Umwelt'. Genau auf diesen Erfahrungsraum zielt Maurice Merleau-Ponty mit seiner Formulierung des Zur-Welt-seins ab. Zu seiner Bestimmung verwendet er übrigens die Ausdrücke Feld, Horizont (vgl. MERLEAU-PONTY 1966, 50f).

⁷² 'Reine Kommunikation' beschreibt kein Terrain, das es in Beziehungen auszulegen gilt, sondern den Modus einer Situation. So wie Karl Philipp Moritz seinen Andreas Hartknopf sagen läßt: "Auf diese Weise unterhielten wir uns ohne Sprache - Es herrschte zwischen uns ein bedeutendes Stillschweigen, das der Engländer 'a Silent Conversation' nennt - und welches man aus unseren faden Gesellschaftszirkeln immer mit Gewalt zu verscheuchen sucht - indem man dieses heilige Stillschweigen für eine Beleidigung des Wohlstandes hält" (MORITZ Werke 1,427).

⁷³ "Die Aufklärung wußte, was die Hermeneutik vergißt: daß das 'Gespräch', das wir nach Gadamer 'sind' auch ein Gewaltzusammenhang und gerade darin kein Gespräch ist... daß der Überlieferungszusammenhang als der Ort möglicher Wahrheit und faktischen Verständigtsein zugleich auch der Ort faktischer Unwahrheit und fortdauernder Gewalt ist" A. Wehner, cit HABERMAS 1971, 153. Dieser wichtige Aspekt wäre zu beziehen auf den Bereich der Arbeit mit behinderten Menschen wurde (vgl. GERSPACH 1986).

⁷⁴ Im 'Stern der Erlösung' heißt es: "Das Wir hingegen ist die aus dem Dual entwickelte Allheit" (ROSENZWEIG 1988, 264). Rosenzweig sagt dies im Zusammenhang der Gebärde des Gebets als gemeinsames Sprechen und gegenseitiges Sichauffordern zum Sprechen. Als Randtitel formuliert Rosenzweig hier bezeichnenderweise 'Grammatik des Pathos' (vgl. a.a.O. 519).

Verantwortlichkeit liegt nicht darin, daß wir zur selben Gattung gehören i.S. einer Auch-ein-Mensch-Ideologie. Dies wäre eine Begründung, die Andersheit aufhebt. Sie liegt auch nicht in einer Universalisierung. Denn damit würde gerade das theoretische Konstrukt eines allgemeinen Subjekts eingeführt. Ebenso wenig geht es um eine auf Gegenseitigkeit basierende Konstruktion von Kommunikation. Es gibt keine anteilige Verantwortlichkeit für Kommunikation.

Damit ist auch die Stelle markiert, an der sich die neuere lebensweltlich orientierte Phänomenologie von Lévinas' Sozialphilosophie unterscheidet. Für die lebensweltlich orientierte Phänomenologie liegt die Schwelle gerade nicht innerhalb der Immanenz, sondern im Zwischen. Ihre Kritik am 'transzendental-empirischen Doppelspiel' des absoluten Subjekts, also an der Gegenüberstellung von Subjekt/Objekt einerseits und von Subjekt/Subjekt andererseits, hat aber eine andere Stoßrichtung. Sie setzt dort an, wo es um jene Formen geht, in denen das Subjekt sich den Objekten entgegenstellt: Welche Organe bildet es aus und wie ist diese Ausbildung durch die entgegengestellten Objekte initiiert und kulturell überformt? Welche Rationalität entwickelt das Subjekt in diesem Umgang? Für Waldenfels wird im Dialog deutlich, daß eine Zuschreibung subjektiver perceptiver und kognitiver Leistung unmöglich ist. Das Zwischen entzieht sich systematisch subjektiven Kategorien. Ja mehr noch: Dort wo Subjektivität sich diesem Zwischen aussetzt, verändert sie sich. Wo ein Wort das andere ergibt, eine Geste der anderen nachfolgt, geschieht ein Ereignis, das nicht Summe einzeln verantwortbarer und zugeordneter Elemente ist. Hierin kann deutlich werden, daß in diesem Ansatz das Subjekt unter Einschluß und Bezugnahme auf die Differenz im Ereignis gedacht wird. Dieses Verständnis von Inter-Aktion nennt Bernhard Waldenfels *responsives Geschehen*⁷⁵.

Lévinas Aufmerksamkeit gilt nicht diesem sozialen und kommunikativen Zwischen. Vielmehr hält er an der Immanenz-Problematik unter dem Aspekt ihrer zeitlichen Verfaßtheit fest: Kann es überhaupt ein Jetzt-Bewußtsein qua Bewußtsein/Denken geben? Ist dieses nicht erst in der Trennung von Empfinden und Empfundem, Fühlen und Gefühltem wachgeworden? Steckt nicht im Kern der Präsenz, im präsentischen Bewußtsein, bereits Ver-Satz, Ver-Zug, Anamnese? Für Lévinas besteht das Wesen des Bewußtseins in seiner Nachträglichkeit. Gegenwart läßt sich phänomenologisch als Idee der bevorzugten Stelle in der Zeitreihe bestimmen. In der Gegenwart kommen Ordnungskategorien zum Tragen, die die Identität des Selben einerseits garantieren, andererseits dafür sorgen, daß neue Erfahrungen integriert werden und sich Ordnungskategorien darin auch wandeln können. Lévinas Aufmerksamkeit gilt nun dem Umstand, daß der andere Mensch erscheint. Dieses Erscheinen ist phänomenal nicht mehr angemessen zu beschreiben. Denn es kann in dieser Ordnung nicht totalisiert werden. Gerade indem mir der Andere erscheint, bleibt er ein Rätsel. Das Rätsel aber entzieht sich, sowie ich es als Rätsel wahrnehme. Dieses paradoxe Schema führt aus der Phänomenologie heraus. Lévinas bezeichnet es als Nähe. Zuerst nimmt Lévinas Husserls bewußtseinstheoretische Konzeption auf und zeigt, daß die Intentionalität des wahrnehmenden Subjekts mit der Noesis anderer Personen nicht vereinbar ist. War in der Scholastik der Wille (*intentio*) untrennbar vom *intendum* (als dem was im Willen gewollt wurde), so hatte Husserl den Geltungsanspruch dieser Korrelation auf alle Bewußtseinsbereiche erweitert (wahrnehmen, urteilen, vorstellen, erinnern, wünschen usw.). Der Gegenstand, ob wahrgenommen, gewollt, vorgestellt, erinnert, bleibt in unserem Bewußtsein lediglich als intentionale Struktur. Der intentionale Gegenstand ist kein reelles Moment im Bewußtsein. Er führt eine ideale Existenz. Umgekehrt hat das Wirkliche der sinnlichen Erfahrung sein Gegenstück im idealisierenden Denken. Sinnlichkeit ist somit ein korrelatives Schema: "Mit den Fäden, die in den Inhalt der Empfindung gewirkt sind, weben sich die Formen, die jeden Gegenstand kennzeichnen, der sich danach dem Denken anbietet" (LÉVINAS 1983, 94).

Dieses geschlossene Korrelationsschema hat bewußtseinstheoretische Risse in einem Ich, 'das mehr denkt als es denkt', dessen *intendum* immer wieder seine Intention sprengt, übersteigt. Denn Repräsentation und idealisierende Intentionalität - Andersheit und Wirklichkeit des anderen Menschen - zugleich zu denken, ist nicht möglich.

Daraus ergibt sich eine Erfahrung mit dem anderen Menschen, die vor oder jenseits meines Vermögens liegt. Wie ist das zu verstehen? Bedürftigkeit und eine dieser Bedürftigkeit entsprechende Hilfe ist die wohl bedeutsamste Erfahrung von Intersubjektivität. Darin mag wohl auch Lévinas große Achtung vor dem Dialogischen liegen. Lévinas geht von der genealogischen Grundfigur des Neugeborenen aus. Danach ist Intersubjektivität ein Faktum, in dem ein basaler Appell zu ethischem Verhalten angelegt ist. In der Beziehung des bedürftigen Neugeborenen und der Mutter ist dieser Appell vorhanden. Das heißt, der Appell geht dieser Beziehung voraus und entspringt ihr nicht. Lévinas geht es hier nicht darum, ein biologisches Modell zu übertragen, denn "der Andere kommt uns nicht nur aus dem Kontext entgegen" (LÉVINAS 1983, 221), also in einem kulturellen oder biographischen Horizont. Deshalb ist auch die Asymmetrie der Beziehung nicht das Gegenteil oder die Verlagerung eines symmetrischen Verhältnisses i.S. einer Gleichwertigkeit aller Geltungsansprüche. Nicht aus der Inter-Aktion entspringt eine ethische Fundierung. Sondern diese Fundierung geht ihr voraus. Was Lévinas beschreibt hat keine gemeinsame Achse, kein gemeinsames Maß, kein Gelenk, aus dem heraus sich ein prinzipieller Platzwechsel denken ließe. Asymmetrie markiert diese Unvergleichlichkeit und

⁷⁵ Vgl. WALDENFELS 1990, 76; SÜSSKE 1990, 113. 76

Unvergleichbarkeit. Bereits im Beginn ist die Asymmetrie markiert. Die Ankunft des Anderen ist traumatisch: Das Subjekt reagiert trop tard, zu spät⁷⁶.

§ 18 Der ursprüngliche Ausdruck

Die Ordnung der Sprache ist eine Ordnung der Bedeutungen. Ich erlerne diese Ordnung, richte mich in ihr ein, benutze und verändere sie. In der Ordnung der Sprache und in ihrer Benutzung liegt ein gewalttätiges Moment. Dieses gewalttätige Moment ist jedoch nicht psychologischer Natur, sondern "tritt mit der Artikulation in Erscheinung" (DERRIDA 1976, 226), insofern es keinen gesprochenen Satz gibt, der nicht bestimmt und deshalb die Möglichkeit der Unterdrückung enthält

Nicht zufällig ist dies auch die Stelle, an der sich die lateinamerikanische Philosophie der Befreiung auf Lévinas bezieht. So setzt etwa Enrique Dussel mit einer Kritik am Eurozentrismus der transzendentalen Kommunikationsphilosophie von K.O. Apel an. In ihrer Pragmatik, so Dussel, verfehlt diese die reale Lebens- und Kommunikationsgemeinschaft der Länder Südamerikas. Der verstummte, ausgeschlossene Andere in den Armenvierteln der Metropolen hat einen Anspruch, der sich nicht mehr mit der verständnisvollen Sattheit mitteleuropäischer Diskurskultur vermitteln läßt⁷⁷.

Die Argumentation von Enrique Dussel geht aus von einer Kritik der Herrschaft der Worte, der Begriffe, der Nomen: Die anderen Menschen werden benannt, begriffen und getauft. Bereits die Prädikation ist für Enrique Dussel gewalttätig, weil sie stets die eigene Sprache im Rücken hat und dadurch das Sprechen des anderen Menschen in der Übersetzung in die eigene Nomenklatur verschwinden läßt. Prädikation hört nicht zu. Auf die Unterscheidung von Sprechen und Sprache wird ausdrücklich hingewiesen, insofern sich in der Sprache Beziehungen zwischen Ausdrücken realisieren. Deshalb kann Jean-Francois Lyotard sprachkritisch weiter zuspitzen: "Wer Sprache für ein Instrument für Mitteilungen hält, muß wissen, daß genau dies auch die Ideologie der Folterknechte ist, Geständnisse erpressen zu wollen" (Jean-Francois Lyotard cit. LESCH 1990,174). Jedoch gibt es eine Rede vor der Sprache. Mit der Präposition 'vor' wird jedoch keine zeitliche Rangfolge angezeigt, sondern das Wort richtet sich an jemanden, es wird gesagt. Ich spreche also nicht nur über den anderen Menschen, sondern zu ihm. "Dadurch kündigt die formale Struktur der Sprache die ethische Unverletzlichkeit des Anderen an" (LÉVINAS 1987 279). Die formale Struktur der Sprache besteht in der Beziehung, und dieser Umstand ist absolut unhintergebar im mir zugewandten Gesicht des Anderen. Dieses Gesicht kann im solipsistischen Bewußtsein gar nicht enthalten sein. Insofern bin ich durch dieses Gesicht irritiert⁷⁸. Es leistet meiner totalisierenden Bewegung Widerstand. Im Gesicht des Anderen, in seinem Erscheinen bricht nicht nur die Immanenz des Sinnlichen auf, sondern in ihm kommt sein Antlitz zum Ausdruck. Das Antlitz ist nicht allein das Sichtbare, sondern der Ausdruck. Dieses Antlitz nimmt es auf mit meinem Vermögen wahrzunehmen, zu denken, zu wünschen, zu handeln. Es widersteht gerade in der extremsten Weise des Könnens: dem Mord am

⁷⁶ Ist Erzählen vielleicht die einzig angemessene Form des Sprechens über Andersheit, der einzige Weg vom Anderen zum Selbst? Dies legt zumindest die erzählende Philosophie von Rosenzweig nahe. Die Erzählung unterscheidet sich von der Namensnennung, die keine Erzählung erwartet. Das Erzählen dagegen wiederholt den Namen, macht ihn dadurch zur Pointe der erzählten Geschichte. Im Erzählen selbst liegt (gerade für den Erzähler) so etwas wie Schreckseligkeit und Suspense, eine Umgangsform mit dem Unsagbaren. Daß diese Figur im jüdischen Denken beheimatet ist, zeigt auch eine Studie des Literaturwissenschaftlers Harold Bloom (1989) über die Kabbala. Dabei zeichnet er das Erzählen als Zu-spät-sein als das zentrale Thema der Kabbala, als eine Psychologie der Verspätetheit (vgl. BLOOM 1988, 39).

⁷⁷ Vgl. DUSSEL 1990,69-96). Den Bezug der Befreiungsethik zum Werk von Emmanuel Levinas untersucht Antonio Sidekum (1990,178-194). Tzvetan Todorov zeigt in seiner kulturhistorischen Studie 'Die Entdeckung Amerikas - Das Problem des Anderen', daß es nicht die waffentechnische Überlegenheit war, mit der die Weißen die amerikanischen Indianer bezwangen. Ihr Sieg wurde paradoxerweise durch ihr einführendes Verständnis gegenüber dem Fremden möglich. Anders als die Ureinwohner Amerikas waren die Europäer neugierig, intellektuell, wendig und an kultureller Mehrsprachigkeit interessiert. Todorov spricht von 'todbringendem Verstehen' und kommt zum Schluß, daß sich die westliche Zivilisation dank ihrer Überlegenheit im Bereich menschlicher Kommunikation durchgesetzt hat. Aber auch, daß sich diese Überlegenheit auf Kosten der Kommunikation mit der Welt offenbart hat. Mit seinem bemerkenswerten Aufsatz, Die Beredsamkeit des Schweigens, macht Ivan Illich bereits 1970 genau auf diesen Umstand aufmerksam (vgl. ILLICH 1972).

⁷⁸ Franz Stangl, Kommandant der Konzentrationslager Sobibor und Treblinka, gibt zu Protokoll: "Sehen Sie, ich sah sie kaum als einzelne. Sie waren immer eine riesige Masse. Manchmal stand ich auf dem Erdwall und beobachtete sie durch den Schlauch. Aber - wie soll ich es ihnen erklären - sie waren nackt, aneinandergepresst." Die Journalistin Gitta Sereny, die diese Interviews führte, vermerkt dazu: "Es kam klar heraus, daß die Menschen, sobald sie nackt waren, für ihn aufhörten, menschliche Wesen zu sein. Was er um jeden Preis vermied, war Zeuge des Übergangs zu sein" (Gitta Sereny Am Abgrund. Gespräche mit Franz Stangl Berlin/Wien 1979, 224; cit. FINKIELKRAUT 1987, 180).

anderen Menschen. Durch die Vernichtung des Anderen ist sein Antlitz nicht neutralisierbar: "Der Mord übt Macht über das aus, was der Macht entkommt" (LÉVINAS 1987, 284)⁷⁹. Das Antlitz bleibt unverehrt, auch wenn es sich in seiner absoluten Verletzlichkeit der Gewalt ausliefert. Gewalt richtet sich gegen das Antlitz, erreicht dieses aber nicht. Jeder Versuch, die absolute Nacktheit des Antlitzes, die seine Verletzlichkeit ist, zu entblößen, muß scheitern und macht es desto unerreichbarer. Denn das Antlitz gibt es nur als Blöße selbst, die nicht weiter aufgedeckt werden kann. Sie trotzdem zu entblößen heißt, sie zu verfehlen. Das Ereignis der Andersheit nimmt seinen Ausgang im Angesicht des Anderen. Darin liegt nicht nur seine Zuwendung, sondern die unhintergehbare Gewißheit seines Abstands zu mir. Nähe ist Bedingung dieser unhintergehbaren Gewißheit. Erst in der Nähe wird mir gewahr, wie fern mir der Andere ist. Dies ist der Ausdruck, der mich ausliefert an ihn, und aus dem sich die unbedingte und durch keinen Dritten zu vertretende Verpflichtung an den Anderen ableitet. Wer sich verpflichtet, anerkennt und befolgt eine Weisung oder eine Anordnung. Befolgen aber setzt das Hören voraus.

Jesaja und Hiob sind die beiden unterschiedlichen, handlungsleitenden Lebensformen einer solchen Philosophie. Darin finden sich Maßgaben des normativen, rabbinischen Judentums. Es ist eine Philosophie der Weisung, der Anordnung, der Tora. Lévinas schreibt dazu in einem Kommentar des Chabat 88a-b und insbesondere des Verses 'Sie handelten bevor sie vernahmen': "Das unvergleichliche Wesen eines Ereignisses wie des Gebens der Tora liegt darin, daß man sie annimmt, bevor man sie kennt... Das fragliche Tun ist nicht bloß die der Theorie entgegengesetzte Praxis, sondern eine Weise zu aktualisieren, ohne beim Möglichen zu beginnen... Sie vollführen, bevor sie vernahmen ... eine Stimme vernahmen, die zu Ihnen spricht, bedeutet ipso facto die Annahme der Verpflichtung demjenigen gegenüber, der spricht" (Lévinas: *Quatre lectures talmudiques*, Paris 1968, 91f. cit. LYOTARD 1987, 189⁸⁰).

Um diesen Zusammenhang zwischen dem Hören und Befolgen deutlicher darzustellen, ist auf den Unterschied von Sprechen und Sprache in Lévinas Philosophie einzugehen. Sprache fixiert und hinterlegt Beziehungen. Insofern besteht sie weitgehend aus Gesagtem. Dies gilt nicht in gleichem Maße für das Sprechen. Im Sprechen unternehme ich den Versuch, etwas noch einmal anders zu sagen. Das Gesagte verschiebt sich, wird erhöht oder vertieft, zurückgenommen, widerrufen, umkreist in einer Art spiralförmiger Bewegung⁸¹. Hinzu kommt, daß dieses Sprechen nicht ein einsames Sprechen ist, sondern dieses sich erst mit einem Gegenüber situiert. Das Sprechen lebt so über mich hinaus auf den Anderen zu. Das kann nicht in gleicher Weise für Sprache gelten. Als Gesagtes lebt Sprache zwar auch über sich hinaus, ihr philosophischer Diskurs ist gleichzeitig ein literarisches Projekt des Lesens von Spuren des Abwesenden, Vergangenen, Gesagten. Was nicht mehr unmittelbar zugänglich ist, muß erzählt werden. Das Wesentliche des Gesagten liegt in seiner Erzählbarkeit. So wird die Schrift zum Schauplatz des Gesagten: Sie erzählt und macht darin das Gesagte zugänglich⁸². Deshalb verpflichten Talmud und Bibel, zum Gesagten zurückzukehren.

⁷⁹ Darin kündigt die Epiphanie des Antlitzes das Unendliche an, von dem Paul Ricoeur schreibt: "schon das Wort unendlich ist nicht so sehr Bezeichnung wie Ausdruckswert: es bezeichnet keine Idee der Vernunft... bekundet eher das Staunen der Einbildungskraft, die im Begreifen ermattet" (RICOEUR 1971, 30).

⁸⁰ Die zitierte Stelle kommentiert Lyotard wie folgt: "diese Unmittelbarkeit ist vergleichbar mit der des performativen Satzes. Ich sage: Die Sitzung ist eröffnet. Der Krieg ist erklärt, und sie sind es. Ich vernehme Ave, und ich bin der Verpflichtete des Engels, das Du des anderen" (ebd.). Zur Unbedingtheit des Sprechens bei Lévinas vgl. BUCHHEIM 1990, 220-226.

⁸¹ Lévinas nennt dies 'mouvement en vrille' (cit. WIEMER 1990, 21). Diese Bewegung gilt im übrigen auch für seine eigene Texte, die das Gesagte im Sagen häufig bereits wieder zurücknehmen. Deshalb auch die Bindestrichkonstruktionen als Anzeige und Offenhalten von Verbindung/Trennung, Grenzziehung/Öffnung, eine nicht näher bestimmte Ineinsetzung beider anzeigend. Verweise auf eine andere Ordnung des Bedeuten. Klaas Huizing kommentiert: "Hermeneutischer Grundtugenden entledigt, immer wieder sprachliche Resonanzen besetzend und (so) eine synoptische Lektüre bis zum Exzeß treibend" (HUIZING 1988,9).

⁸² Ein Vergleich sei angezeigt In Roland Barthes' letztem Buch 'Die helle Kammer' (1985) ist Photographie als das je schon immer Gewesene, Vorübergegangene, und damit als Möglichkeit des Gewesenen 'zu sein' dargestellt. Das Gewesene ist dabei in gewisser Weise realer als das Gegenwärtige. Das Wesen der Photographie läßt sich nicht durch Klassifikation erfassen, sondern ihr kommt viel eher Trauer und Schmerz zu, denn sie enthält, was ab-solut vorübergegangen ist. Darin unterscheidet sich Barthes übrigens auch von Husserls Reduktion. Husserl sieht im Gegenwärtigen den Ursprung des Vergangenen und Zukünftigen. Während für Barthes die Photographie unleugbares Indiz dafür ist, daß etwas gewesen ist. Das Photo selbst ist ein "vom Wirklichen abgeriebenes Bild" (a.a.O. 47). Photographie vermittelt also weniger etwas darüber, daß was nicht mehr ist (und der entsprechenden Verfahren der Wiederherstellung, der Rekonstruktion), als vielmehr, daß etwas gewesen ist (Dagewesensein). Barthes formuliert dies in Formen des Erstaunens. Erstaunen hat religiöse Substanz: "Wie man es auch dreht und wendet: die Photographie hat etwas mit Auferstehung zu tun: kann man von ihr nicht dasselbe sagen, was die Byzantiner vom Antlitz Christi sagten, das sich auf dem Schweißband der Veronika abgedrückt hat, nämlich daß sie nicht von Menschenhand geschaffen sei, *acheiropoietos*?" (a.a.O. 92).

§ 19 Ethik der Endlichkeit

*Es könnte viel bedeuten: wir vergehn,
wir kommen ungefragt und müssen weichen.
Doch daß wir sprechen und uns nicht verstehn
und keinen Augenblick des ändern Hand erreichen
zerschlägt so viel: wir werden nicht bestehn.
Schon den Versuch bedrohen fremde Zeichen,
und das Verlangen, uns tief anzusehen
durchtrennt ein Kreuz, uns einsam auszustreichen*
Ingeborg Bachmann (1948)

Was den Zugang zu Lévinas' Philosophie so sehr erschwert, ist der Umstand, daß darin Verstehen nicht notwendige Voraussetzung für die Kommunikation mit dem anderen Menschen ist. Ja mehr noch: Kommunikation verdankt sich gerade nicht der vorgängigen Ordnungsform des Verstandes. Der Zugang zu diesem Denken fällt umso schwerer als dieses Fremdverstehen ideengeschichtlich nicht in der Tradition der Aufklärungsphilosophie steht. Die Aufklärung identifiziert "die Vernunft in den Ordnungsformen des Verstandes, des Begriffsvermögens also, dessen Leistung und Funktion nicht in der Interpretation von Verschiedenartigem, sondern in der Identifikation von Nichtunterscheidbarem liegt" (GIEL 1987, 275).

Im Angesicht des anderen Menschen wird jedoch etwas offenbar, was jenseits meines Vermögens liegt. Im endlichen Mitmenschen kommt Unendliches zum Ausdruck. Darin ist der Andere erhöht, er ist Gleicher - obwohl grammatikalisch unkorrekt, gilt es, dies im Komparativ zu lesen. Ethik restituiert sich, indem sie 'auf Augenhöhe kommt' (vgl. HALDER 1984, 109).

Lévinas Ethik gründet in der jüdischen Vorstellung, nach der sich Gotteserkenntnis und rechtes Tun nicht ausschließen. Orthopraxie und Gotteserkenntnis fallen zusammen: "Gott zu kennen, heißt zu wissen, was zu tun ist!" schreibt Lévinas in 'Difficile liberte' (1976,33; cit. BRUMLIK 1990,138). Damit ist jedoch jeder selbstbezüglichen Heilserwartung und Erlösungssehnsucht, jeder revelatio privata, abgesagt. Gleichzeitig entsagt Lévinas der Idee des Messianismus, die immer auch utopisches Denken ist. Alles, was zu tun ist, gilt es um seiner selbst willen zu tun, nicht um einer Zukunft willen. Darin liegt der An-Spruch des Umsonst als eine Ethik der Endlichkeit. In ihr wird menschliches Handeln thematisiert. Dies geschieht nicht in geschichtsphilosophischer oder gesellschaftstheoretischer⁸³ Weise. Es geht deshalb nicht um Hilfe und Engagement, "sondern primär um die Erfahrung der Verwundbarkeit und Sterblichkeit des Anderen" (LESCH 1990,167).

Lévinas entwickelt seine Ethik nicht argumentativ. Es gibt darin kein Für und Wider, sondern nur die Erfahrung der Verwundbarkeit und Sterblichkeit. Der millionenfache Mord an Juden wird bei Lévinas dabei stets Schatten des Unsagbaren bleiben: "Hat man diesen Tumor im Gedächtnis (tumeur dans le memoire), können zwanzig Jahre nichts ändern. Ohne Zweifel wird der Tod das ungerechtfertigte Privileg, sechs Millionen Tote überlebt zu haben, zunichte machen" (Lévinas cit. WEBER 1990, 256). Aus dem Wir des Nationalsozialismus bleibt der Andere nicht nur ein für allemal ausgeschlossen, sondern allein dieses Wir erteilt Befehle und das Recht zu leben. "Dieser Autorität zufolge kann der Deportierte nicht der Empfänger eines Befehls zum Tode sein, da er in der Lage sein müßte, sein Leben herzugeben, um ihn auszuführen ... der individuelle Name muß ausgelöscht werden (daher der Gebrauch von Kenn-Nummern), und auch der Kollektivname (Jude) muß ausgelöscht werden, und zwar so, daß kein Träger-Wir dieses Namens übrig bleibt, das den Tod des Deportierten in sich aufnehmen und verewigen könnte. Es muß also dieser Tod getötet werden, und eben das ist schlimmer als der Tod"

⁸³ Elisabeth Weber weist darauf hin, daß Adorno und Lévinas sich darin sehr nahe sind: "(Beide) kennen Tränen, und sie kennen die Demut des Begehrens. Das entfernt sie vielleicht am meisten vom 'Dasein' bei Heidegger" (WEBER 1990,266).

(LYOTARD 1987,173)⁸⁴.

Das Hebräische weist dem Namen eine Erkenntnisform zu. György Somlyo, ungarischer Jude aus Budapest, beschreibt in seinem Roman 'Die Rampe' den erfolgreichen Versuch des schwedischen Botschaftssekretärs in Budapest, Roul Wallenberg, Juden vor dem Vernichtungslager mit Hilfe falscher Papiere zu retten. Der falsche Name erweist sich als der richtige: "Man müßte ihn beim Namen nennen, besonders in unserer Sprache, wo das pronomenlose Verb weder das Geschlecht noch wenigstens die Stellung des Subjekts im Tierreich verrät. Aber man kann ihm keinen Namen geben, weder seinen eigenen, noch einen anderen, noch den, der mit dem bürgerlichen Namen des jetzigen Erzählers identisch wäre - können wir identisch sein mit dem, der wir waren? ... falsche Papiere und gerade dadurch gültige... weil sich ein alter Freund von ihm im Titel seines ersten und einzigen Buches 'Nobody Nemo' nannte mit doppelter Verneinung, null mit null multiplizierend ... Der mit Niemand multiplizierte Niemand, gleichbedeutend mit dem Unbekannten, dem Unerkennbaren, dessen Name wie der Name Gottes unaussprechlich ist" (SOMLYO 1988, 29f). Und selbst die Toten haben einen Namen, sogar die Totgeborenen, die es nicht bis zur Existenz bringen, auch sie existieren mit ihrem Namen, ein geistiges Dasein, ein Sein, das unserer Existenz gleichzeitig vorausgeht und sie fortsetzt, so sehr, daß selbst der uralte Mythos der Wiedergeburt mit dem Wort NAME beginnt: "SCHEMOTH, wie man das gewöhnlich EXODUS genannte alttestamentliche Buch bezeichnet... was darauf hinweist, daß der Name auch als Begriff für die reine Idee oder die Vision der Errettung selbst steht" (a.a.O. 33).

Die Frage nach dem Anderen fragt deshalb immer auch nach dem Antisemitismus. Gibt es eine philosophische Form, angemessen über die Erfahrung der Verfolgung zu sprechen und zu schreiben? Oder gibt es eine Grenze, in der Sprache und Worte exiliert werden? Die Erfahrung der Verfolgung ist der andauernde Tumor. Deshalb läßt sich diese Erfahrung weder im Denken vergegenwärtigen, noch kann sie zum Gesagten werden. Darauf weist Elisabeth Weber in ihrer Arbeit über Lévinas zweites Hauptwerk 'Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht' hin. Diese Erfahrung umschreibt Lévinas mit Obsession, Psychose, Verfolgung, Irrsinn. Sie sind Ausdruck eines Symptoms: Wunde, Trauma, Narbe. "Warum verwendet Lévinas diese Begriffe der psychischen Symptomatologie? Solche Begriffe bezeichnen ja konkrete 'Erfahrungen', die in der Tat das Bewußtsein außer Kraft setzen, die das Subjekt haltlos ausliefern" (WEBER 1990,261). Elisabeth Weber erinnert in diesem Zusammenhang an Sigmund Freud, der das Trauma als Folge eines Durchbruchs des Reizschutzes begreift.

§ 20 Gerechtigkeit

Aus der Fundierung seiner ethischen Position im Anderssein des anderen Menschen, ergibt sich für Lévinas die Frage, wie er die Probleme und die Fülle heteronomer Ansprüchen an das 'Ich' als endliches Subjekt löst. Denn die tägliche Arbeit konfrontiert mich nicht nur mit Zeitknappheit, sondern auch mit strukturellen Einschränkungen, die eine mögliche Problemanalyse begrenzen. Wie also ist der Übergang zu denken vom asymmetrischen Duo in ein soziales Trio? Gibt es überhaupt so etwas wie eine handlungs-orientierte Perspektive? Wie kann ich "meine unendliche Verantwortung für den Anderen mit meinen endlichen Möglichkeiten realisieren" (LESCH 1990,167)? Ist der Dritte dabei, so muß sich die Maßlosigkeit der Andersheit vergleichbar machen. Was bedeutet in diesem Zusammenhang Gerechtigkeit? Sie ist sicherlich nicht egalisierende und regulierende Sozialtechnik. Denn dazu wäre immer ein Standpunkt 'außerhalb' des Systems einzunehmen.

Lévinas kann kein Verfahren moralischer Argumentation vorlegen, innerhalb dessen Gerechtigkeit produzierbar wird. Darin liegt ein handlungsrelevanter Unterschied zur Diskursethik, denn dort "dürfen nur diejenigen Normen Geltung beanspruchen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden könnten" (HABERMAS 1985a, 1041). Für Habermas sind Voraussetzungen kognitiver Art notwendig, um gerechtes Handeln zu verwirklichen. Gerechtes Handeln ist in diesem aristotelischen Sinne bestimmt durch die soziale Perspektive kooperativer Willensbildung. Gerade sie ist für Habermas dringend erforderlich, denn der einzelne Mensch ist extrem verletzbar durch die Gefährdungen, die innerhalb unserer soziokulturellen Lebensformen produziert werden. Strukturell gesehen ist, so Habermas, ein "subtiles Netz reziproker Schutzlosigkeiten [entstanden mit] konstitutioneller Gefährdung und chronische Anfälligkeit der Identität,... handgreiflicher Versehrbarkeit der Integrität" (a.a.O. 1043). Habermas betont somit die strukturell produzierte Gefährdung und begegnet ihr mit den kognitiven Mitteln des Diskurses.

Aber selbst dort, wo eine kognitivistische Ethik innerhalb diskursiver Verfahren nicht mehr alle Beteiligten miteinbeziehen kann, stößt der Diskurs nicht an seine Grenzen, insofern auf Empathie und Solidarität als advokatorische Verfahren rekurriert wird. Daraus lassen sich dann eine ganze Reihe von Mitleidsethiken ableiten die sich auch Gleichursprünglichkeit, Gottesebenbildlichkeit⁸⁵, gemeinsame Lebenswelt berufen.

⁸⁴ Vgl. dazu den ähnlich formulierten Gedanken in Lyotards Essay 'Sprechen nach Auschwitz' (1980, 31ff).

⁸⁵ So geht etwa Christoph Bäumler (1984) in seinen Überlegungen zum Verhältnis von geistiger Behinderung und Würde des Menschen von der für alle Menschen proklamierten und grundgesetzlich garantierten Menschenwürde aus. Danach lasse sich Menschenwürde sehr unterschiedlich begründen. Vernunft, Sittlichkeit, gesellschaftlichen Rang, Gottesebenbildlichkeit sind Titel, die solche Begründungszusammenhänge anzeigen.

Neben Lévinas erhebt Lyotard heftigen Einspruch gegen die theoretischen Prämissen der Diskursethik, deren Telos Konsens ist. Angelpunkt der Kritik wird dabei die Frage nach Rechtschaffenheit (Probität). Danach reicht Redlichkeit alleine nicht mehr aus, angesichts des Angebotes an diskursiven Verfahren. Angemessener ist es deshalb zu fragen, wie man überhaupt redlich sein kann, wenn man die Spielregeln nicht kennt⁸⁶. Gerade weil es zunehmend mehr Bereiche gibt, die sehr spezifische Regeln zur Produktion von Gerechtigkeit kennen, ergibt sich für Lyotard das Phänomen der Wucherung und der Zersplitterung, des Dissens, und der Paralogie als Wider-Vernunft, die Zahl und der Umfang von Regeln nehmen inflationär zu. Bevor ich jedoch Folgen abschätze und entscheide, ob ich etwas gerecht mache, kann ich oft nicht einmal sagen, ob ich es richtig mache.

Lévinas anerkennt, daß mit dem Auftauchen des dritten Menschen Gesellschaft 'beginnt'. Gerechtigkeit wird zum Problem der Vermittlung der mir zugewiesenen Verantwortung gegenüber dem anderen Menschen und dem Vergleich mit einem dritten Menschen. Damit wird für Gerechtigkeit eine Größe bestimmend, die meine Verantwortung gerade nicht ausmacht, nämlich Wissen und Thematisierung dieses Wissens: "Gerechtigkeit, das heißt den Vergleich, die Koexistenz, die Gleichzeitigkeit, das Versammeln, die Ordnung, das Thematisieren, die Sichtbarkeit der Gesichter und von daher die Intentionalität" (LÉVINAS 1992, 343). Das Erscheinen des Dritten ist nicht nur eine soziale Tatsache, sondern - und dies hebt Lévinas hier hervor - eine Angelegenheit meines Bewußtseins⁸⁷.

§ 21 Andersheit als semantischer Zusammenhang einer Pädagogik der Kommunikation

Nähe, Gegenwart, Totalität, Antlitz - diese Titel sperren sich gegen eine pädagogische Ausrichtung. Aus der bisherigen Darstellung sollte deutlich geworden sein, daß vom Verfasser keine 'praktische Umsetzung' beabsichtigt ist. Es geht auch nicht darum, bestehende Konzeptionen der Kommunikationsförderung in ethischer Hinsicht auszufüttern. Vielmehr gibt die Sozialphilosophie von Lévinas Anlaß, den gegenwärtigen Kommunikationsbegriff innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung zu überdenken. Dabei geht es um die Wiedergewinnung des Ethischen der Kommunikation. Dies ist nicht eine außerhalb der Kommunikation liegende, moralische Instanz. Ebenso wenig ist es ein qualifizierender Faktor (gelingend/nicht gelingend). Das Ethische der Kommunikation ist vielmehr dimensional. Nähe als Bedingung der Kommunikation meint, daß diese sich in der Sinnlichkeit und durch sie organisiert als Nähe der Stimme, der Berührung und des Blicks. Nähe läßt sich nicht instrumentalisieren, weil sie - folgt man Lévinas - von vornherein auf jeden universalisierenden Fokus verzichtet. Insofern ist Nähe nicht nur ohne gemeinsames Maß, sondern ist maßlos.

Wir haben gelernt, Singularität als Mangel an Allgemeinheit zu begreifen. Entsprechend schwer fällt es, eine erziehungswissenschaftliche Position in der Einzigkeit zu fundieren. Mehr noch: Lévinas weist uns darauf hin, daß unsere Einzigkeit nicht im absoluten Subjekt ruht, sondern sich innerhalb einer asymmetrischen Beziehung zum anderen Menschen erst herausbildet. Darin nimmt Lévinas sowohl einen idealistischen als auch eine phänomenologischen Problemtitel auf. Diese Einzigkeit ist ohne Telos, sie ist nicht für mich, insofern vergeblich, sie macht keinen Sinn. Daß sie unverstündlich bleibt, ist ihr wesentlich. Darin zeigt sich Lévinas tiefe Verwurzelung im jüdischen Prophetismus und Rabbinertum. Wenngleich im Vokabular von Theologie und Leidenschaft, zielt Lévinas jedoch nicht ab auf die Rehabilitierung einer Tugendlehre. Ebenso wenig geht es ihm um eine Philosophie des Altruismus. Mit jenem selbstverständlichen Wohlwollen, genannt Mitleid oder Edelmut, hat Lévinas nichts im Sinn. Er geißelt das Ich, weil es sich zum Zentrum aller Dinge macht.

Bäumler betont jedoch, daß Gottebenbildlichkeit tragfähigste Begründung sei, eine in der Vernunft fundierte Begründung wird dagegen als grundsätzlich problematisch betrachtet. Ähnlich argumentiert auch Dieter Gröschke (1989, 32-48).

⁸⁶ Vgl. LESCH 1990, 173. Jean-Francois Lyotard betone "Man darf die Verpflichtung nicht mit der 'Redlichkeit', der Rechtschaffenheit bezüglich der 'Rede' verwechseln" (1987, 197f).

⁸⁷ Im Unterschied zur aristotelischen Gerechtigkeit und deren Fundierung in einer gemeinsamen *Praxis* ist für Lévinas Gerechtigkeit Grundlage des Bewußtseins durch die notwendige "Tatsache des *Sehens*, des Alles-Durchschauens und des Alles-Erzählens" (Lévinas 1992, 351).

Kapitel 3

Zum Blick

§ 22 Sehzwang als Blindheit oder: Der diagnostische Blick

Der Verwendung der Videokamera zu Unterrichtsanalyse und Schülerdiagnose liegt ein Sehschema zugrunde, das Gerhard Neuhäuser als diagnostischen Blick bezeichnet: "Es ist zu überlegen, wie der Blick des Untersuchers die Vielfalt der Bewegungsäußerungen in den Griff zu bekommen sucht, wie andererseits der Blick des Untersuchten, der ja eine körpersprachliche Komponente der Kommunikation bedeutet, Informationen übermittelt" (NEUHÄUSER 1986, 45). Diese Formulierung enthält wichtige Momente des diagnostischen Blicks. Der Untersucher sieht nicht nur Bewegungen, sondern achtet auf den Blick des anderen Menschen. Gleichzeitig scheint der Blick des Untersuchers schulungsbedürftig: "Nur bei steter Rückmeldung und Kontrolle durch objektive Verfahren dürfte es gelingen, den motoskopischen Blick zu schärfen und seine Aussagen zu präzisieren" (a.a.O. 46). Die Videoskopie kann erfassen, was dem menschenmöglichen Blick entgeht. Durch Aufnahmetechnik (Ausschnitt, Zoom) und spezifische Präsentation (slow, still, reverse) lassen sich die motorischen, sprachlichen, sozialen und kognitiven Leistungen eines Schülers dokumentieren. Der Einsatz der Videokamera trägt so zu einer soliden Bestimmung der Lernausgangslage bei. Die nachträgliche Auslese des so gesammelten Datenmaterials kann allerdings eine 'Auswertungsschwelle' erreichen. D.h. die Datenmenge wird so groß, daß eine Durchsicht des gesammelten Materials nicht mehr zweckdienlich ist. Eine solche quantitative Limitierung führt nun nicht dazu, die Verwendung solcher Verfahren anzufragen. Stattdessen werden die Auswertungskapazitäten erweitert⁸⁸.

"Mit dem diagnostischen Blick haben wir Leib und Seele zu erfassen, wenn wir psycho-motorisch denken und handeln wollen! ... [deshalb] müssen beobachtende Blicke des diagnostizierenden Untersuchers und informationsvermittelnder Blick des Untersuchten kritisch kontrolliert, aber aufeinander abgestimmt, miteinander integriert werden. Eine Blickdiagnose kann dabei helfen, die Gesamtsituation rasch zu erfassen, sie zu durchschauen" (a.a.O. 47f). Warum stehen dem singulären Vermittlungsblick des Untersuchten eine Vielzahl Diagnose -Blicke des Untersuchers gegenüber? Der Untersucher verschafft sich zudem "rasch" Über-Blick, "durchschaut" die Gesamtsituation.

Zwar kommt in diesem Zitat der Blick im Plural vor - immerhin blicken beide Beteiligte -, aber blicken sie einander auch an? Ist es nicht viel eher das Verhalten und die Bewegung des anderen Menschen, denen dieses Sehen gilt? Diese Überlegung ist vorangestellt, weil sich im 'diagnostischen Blick' ein gegenwärtig relevantes pädagogisches Selbstverständnis formuliert, das die ethische Dimension des Blicks ausblendet. Der 'diagnostische Blick' entspricht einer Art von blinden Sehen, das einer ganz spezifischen Wahrnehmungsstrategie unterliegt. Die Weise dieser Wahrnehmung ist obszön, weil sie sich häufig nicht als datensammelndes Sehen zu erkennen gibt sondern sich hinter dem Schema des Blicks zu verbergen sucht⁸⁹.

Nachfolgend wird zunächst eine kurze Übersicht der gegenwärtigen Forschungsschwerpunkte zu verschiedenen Aspekten des Blicks gegeben. Was hat der Blick gemein mit dem Sehen und worin unterscheidet er sich von Sehen, Ansehen oder Gesehen-werden? Da die nachfolgenden Überlegungen auf unsere Ausgangsfrage nach den Kommunikativa bezogen bleiben, kann es hier nicht darum gehen, den Blick innerhalb einer Geschichte des

⁸⁸ Vgl. WETHERBY 1984, 366; BAY 1985,71; LABATO 1981,491; MELLIES 1986; MOOG 1986, 37; SCHMIDT-DENTER 1985,49.

⁸⁹ Dieser Hinweis ist übrigens nicht neu. Im Bereich der Sonderpädagogik machen Dieter Gröschke (1989, 176) und Emil Kobi (1988, 239) kritisch darauf aufmerksam. Beide halten jedoch an einem interventionistischen Argumentationszusammenhang fest Sie anerkennen die Gefahr, die mit jeder Diagnose verbunden ist. Gleichzeitig betonen sie die Notwendigkeit einer fundierenden Diagnose zum Zwecke einer realistischen Planung von Unterricht und/oder Therapie. Der verantwortliche Umgang des Erziehers ist dabei gefordert. Diese Verantwortung bleibt allerdings als moralische Instanz diffus: "Der große Rest ist das Verhältnis personaler Verantwortung nach 'bestem Wissen und Gewissen' in dem offenen Prozeß gemeinsamer Daseinsgestaltung" (GRÖSCHKE 1989,202). Das Obszöne des diagnostischen Blicks gleicht dem militärischen Blick. Beide Sehweisen können derjenigen Kunst zugerechnet werden, die "sich dem Blick des anderen zu entziehen, um selbst sehen zu können" (VIRILIO 1986, 89). Diese Kunst, so Paul Virilios These, kann sich ohne innovative Finnkunst nicht entwickeln (und umgekehrt). Jean Starobinski spricht, auf den Voyeur bezogen, vom überzähligen Blick: "Seine Grausamkeit ist dennoch ein Indiz seines Scheiterns. Er findet keinen Zugang zu jener essentiellen Innerlichkeit, die er begehrt" (STAROBINSKI 1984,63).

Sehens nachzuzeichnen. Auf eine solche können wir an dieser Stelle nur verweisen⁹⁰. Gezeigt werden soll, daß der Blick eine Kategorie von Nähe ist und nicht des Wissens. Möglicherweise ist gerade dies der Grund dafür, daß der Blick bisher nicht innerhalb einer pädagogischen Fragestellung thematisiert wurde. Denn im Lernen gilt es, gemeinsam zu sehen, eine gemeinsame Erfahrungsmöglichkeit zu schaffen und nicht einander anzublicken. Darin nämlich ist der Blick Bestandteil eines Vollzuges und wird selbst nicht mehr angefragt. Er wird höchstens eingefordert, wenn der Lehrer die Schüler etwa mit einem 'Hersehen!' anspricht. Dadurch werden Handlungssequenzen organisiert, die den Blick je schon zur Voraussetzung haben. Dieses 'Hersehen!' stellt keinen Appell an eine Sinnesmodalität dar, sondern fordert vom Schüler Aufmerksamkeit ein. In psychologischen Forschungsansätzen zu Sozialisationsprozessen ist es der quantifizierte Blick, mit dem soziale Aufmerksamkeit operationalisiert wird⁹¹. Es geht jedoch dabei nicht nur um Weisen des Anerkennens und Aufnehmens eines Gegenüber, sondern auch um einen aktuellen Regelungsbedarf. Etwa um das gemeinsame Ziehen an einem Seil, das Koordinieren einer Schaukelbewegung, das Hergeben und Annehmen eines Werkzeugs, Stehenbleiben und Auffordern des Nächsten im Spiellied (wem wird der Ball wird zugerollt?). Der Blick hat hier als social skill verhaltenssteuernde Funktion und reduziert Unsicherheit.

Dies zeigt die Studie von Loren Barrit et al (1984). Bairritt et al untersuchen den Blick innerhalb der Struktur 'Sehen-Gesehenwerden' beim Versteckspiel von Kindern miteinander und mit Erwachsenen. Dabei zeigen die Autoren anhand einiger Beispiele Grundstrukturen des Blickens wie initial contact, disappearance, reappearance, reestablished contact. Innerhalb von 'Blick-Spielen' werden dem Kind Formen sozialer Vergewisserung angeboten, bei denen auch thematisiert wird, wie sehr das Blicken mit der eigenen Leiblichkeit verschränkt ist. Die zunächst banale Feststellung, daß man sich mit seinem eigenen Körper versteckt, offenbart sich als Katalog von Anforderungen: 'Wer mein Haar sieht, hat mich entdeckt'. Das Gesehenwerden-Können hat dabei eine generalisierte Sichtbarkeit von Welt i.S. von Merleau-Ponty zur Voraussetzung und läuft in eine solche zurück.

Ähnliches gilt für die Untersuchung von Christian Rittelmeyer, 'Blick der Puppe' (1989b). Rittelmeyer geht der Frage nach, wie die Repräsentation des Blicks im 'Blick' einer Puppe sich zum Selbstgefühl und der sozialen Phantasie des Kindes verhalten. Dabei drückt der 'Blick' der Puppe "eine bestimmte Gemütsstimmung aus, der das spielende Kind konfrontiert ist" (a.a.O. 110f). Eine bereits feststehende Ausdrucksgestalt wird vorausgesetzt, die dem Kind im Spiel mit der Puppe einen je eigenen Imaginationsspielraum läßt. Was Rittelmeyer entgeht ist, daß der 'Blick' der Puppe Teil eines vom Kind bereits erlernten Repertoires ist. Denn nur so ist erklärbar, daß eine bestimmte Puppe dem Kind überhaupt als hilfsbedürftig erscheint: "deren ziellos starrer und fassadenhafter Blick, ihre gequetschte Physiognomie, ihre zurückgezogene Kinn- und Stirnpartie ..." (a.a.O. 115).

Sowohl Barritt als auch Rittelmeyer wählen einen empirischen Zugang, insofern bei ihnen der Blick vorkommt. Allerdings verfehlen sie m.E. gerade darin die einzigartige soziologische Leistung des Auges im Blick. Auf diese soziologische Leistung weist Georg Simmel hin und vergleicht diese mit den übrigen Sinnesorganen. Das Auge ermöglicht die "Verknüpfung und Wechselwirkung der Individuen, die in dem gegenseitigen Sich-Anblicken liegt" (SIMMEL 1958, 484). Simmel weist darauf hin, daß diese Wechselwirkung autonom ist. Sie ist weder auf Sachbedeutungen noch auf ein Objektivierbares angewiesen, verliert augenblicklich ihre Unmittelbarkeit und läßt nichts zurück. Dieser duale Blick ist für Simmel eine einzigartige soziale Erfahrung. Der Blick informiert den Angeblickten, teilt sich ihm mit insofern er sichtbar ist. Ich sehe den Blick des anderen Menschen. Dies könnte man mit Roland Barthes die optische Funktion nennen. Der Blick berührt den Angeblickten und nimmt ihn darin auf eigenartige Weise in Besitz. Der Blick stellt den Angeblickten und stellt ihn damit auch heraus aus der Sichtbarkeit: Wenn ich den anderen Menschen anblicke, sehe ich gerade nicht mehr seine Augenfarbe. Anders als das Sehen konstituiert der Blick keine Erinnerung und kein Wissen. Diese haptische Funktion⁹² weist

⁹⁰ Darauf können wir an dieser Stelle nur verweisen. Als Hauptstücke einer solchen Geschichte des Sehens nennt Christoph Wulf (1984, 21-45) das anschauende Denken, den kontrollierenden Blick, das gebrochene Auge als Ausdruck der erotischen Ekstase und des Todes, der böse Blick, der Spiegelblick, die Hypertrophie des Auges und seine zivilisatorische Gefährdung; vgl. MATTENKLOTT 1982, 59; RITTELMAYER 1989b, 107f; KROGER 1984; sowie GRIMMS Wörterbuch Band 2 (1984), 113ff. Im sonderpädagogischen Bereich bleibt der Blick als pädagogisches Thema vollständig ausgespart. Die Geschichte des Blicks ist wesentlich von Literatur und Kino geschrieben. Deswegen gehören in Diagnostik-Seminare nicht nur die einschlägigen Werke zur teilnehmenden Beobachtung, sondern literarische Texte ebenso wie Filme: etwa Luigi Pirandellos 'Die Aufzeichnungen des Kameramannes Serafino Gubbio' (1986), Italo Calvinos Erzählung 'Abenteuer eines Fotografen' (1957), Alexander Kluges zehn Geschichten zum Vorlesen nach dem Film 'Der blinde Regisseur' (1987), Samuel Becketts 'Film' (1968) oder die Spielfilme 'Peeping Tom' (1960 von M. Powell) und 'Rashomon' (Akira Kurosawa 1950).

⁹¹ Vgl. BAY 1985, 71.

⁹² Vgl. BARTHES 1990, 315. Der Ausdruck *Funktion* ist hier nicht generierend gemeint. Er wird sozialwissenschaftlich gebraucht, um Möglichkeiten von Handeln zu qualifizieren. Vielmehr wird damit eine reflexive Bewegung angezeigt, auch wenn dieses Reflexive anderen Instanzen zurechnen ist "Darum haben die

nicht über sich hinaus, sondern hält mich gewissermaßen in der Welt.

In seiner Untersuchung zur Photographie verwendet Roland Barthes eine Unterscheidung, die von ihm zur Beschreibung zweier unterschiedlicher Wirkungen oder Aneignungsweisen photographischer Bilder benutzt wird. Barthes nennt sie Studium und punctum. Unter Studium ist jene Sicht auf eine Photographie gemeint, die etwas (wieder-)erkennt, sich innerhalb eines Codes bewegt. Im Studium sind Informationen zu erhalten. Das punctum trifft mich; vielleicht ist es ein Detail, eine Körperhaltung, der Aufnahmezeitpunkt. Was mich trifft, kann ich nicht unbedingt benennen, kann sie vielleicht beschreiben. Es handelt sich beim punctum deshalb nicht um ein Zeichen. Punctum und Studium könnten auch den Blick und vom Sehen unterscheiden. Wir führen sie deshalb hier ein. Bei studium/punctum handelt es sich nicht um ein Gegensatzpaar. Beide sind wohl getrennt durch eine unüberwindliche Gegensätzlichkeit, jedoch ist das punctum das Supplement, die Zutat: "Es ist das, was ich dem Photo hinzufüge, und was dennoch schon da ist" (a.a.O. 65). Das punctum ist nicht, was es ist, und ist doch reinste Originalität, unbestreitbar originelles Element. Aber was ist die Struktur des Restes? "Dieses absolute Andere komponiert mit dem Selben, mit seinem absolut Anderen... so skandalös die Metonymie des punctum auch sein mag, sie macht es möglich, daß man sprechen kann, vom Einzigartigen sprechen ..." (DERRIDA 1987, 41f). Dieses punctum ist nicht codiert, es ist "stummer Schrei. Seltsamer Widerspruch: es ist ein dahintreibender Blitz" (BARTHES 1985,62). Dem vergleichbar liegt im Blick eine Evidenz, die nicht im Sehen aufgeht.

Im Tausch der Blicke sehe ich den anderen Menschen und sehe, daß er mich sieht und er weiß, daß ich ihn sehe. Dies ist seine sprachliche Funktion, wie sie Humboldt dem Dualis zuschreibt. Der Blick ist nicht einforderbar, wie das die oben erwähnte Aufforderung 'Hersehen!' nahelegt. Wenn wir im Anschluß an Roland Barthes diese Funktion als sprachliche fassen, so deshalb, weil sich der Blick erst im Austausch erfüllt. Der Blick erlöst sich gewissermaßen erst im Gegenblick. Liegt darin vielleicht auch die Endlosigkeit und Verzweiflung der peep shows? Mit seiner dreigliedrigen Struktur verweist Barthes auf Jaques Lacans Definition der imaginären Intersubjektivität: (a) ich sehe den anderen, der mich sieht, (b) darüber bin ich fassungslos und verwirrt und (c) ich kann diese Verwirrung nicht zugeben; ich bin gewissermaßen blind im Blick des geliebten Menschen. Wenn Roland Barthes Liebe beschreibt, so liegt dieses Koordinatensystem zugrunde, wobei Liebe auf eine dieser drei Achsen verzichtet⁹³. Formuliert sich der Blick damit nicht zugleich seine eigene Unmöglichkeit? Er nimmt seinen Ausgang nicht in einem Kontingent von Blick-Möglichkeiten, d.h. er führt nichts aus, realisiert nichts, ebensowenig ist er als Schema denkbar. Insofern ist er unmöglich, weil dieser Blick weder auf das Reich der Möglichkeiten (Kontingent), noch der Zeichen verweist. Ist der Blick eine Botschaft ohne Code? So verweist die Formulierung sprachliche Funktion auf ein allgemeines grammatisches System, vom dem Saussure sagt: "Alles, was einen Sprachzustand bildet, muß auf eine Theorie der Anreihung und auf eine Theorie der Assoziationen zurückgeführt werden können" (SAUSSURE 1967,162).

Der Zusammenhang zwischen Sehen und Blick ließe sich demnach so bestimmen: der Blick funktioniert das Sehen in optischer, haptischer und sprachlicher Weise. Dabei gilt es, den aktiven und transitiven Charakter des Verbs 'funktionieren' zu beachten⁹⁴. In ihm zeigt sich auch die dem Blick eigene Suchbewegung: der Blick sucht immer etwas und jemanden, bewegt sich, ist unstet.

§ 23 Über-Blick? Der gegenwärtige Forschungsstand

*"Ich hab das Kind immer wieder vor das
Bild hingeführt und hab 's gelehrt, so zu
blicken, wie er es dort tut ... alles ist im Blick."
"Mit dem Blick müßte sie auch seine Seele erworben haben."
"Genau so wollt ich 's haben, und ob, genau so ..."*
Hermann Broch Die Schuldlosen

Roland Barthes stellt aus sozialpsychologischer Sicht die Genese des Blicks dar. Danach richten sich bereits in den ersten Lebenstagen des Neugeborenen die Augen nach dem Licht. Diese zunächst eher unge und zögernde

Götter Augen: sie kontrollieren den Menschen nicht nur, sondern halten (herv. KK) ihn mit ihrem Blick" schreibt Klaus Heinrich in 'Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen' (Frankfurt 1982, 68). Zur Verwendung des Funktionsbegriffes in der Phänomenologie und im Strukturalismus vgl. DESCOMBES 1981, 111-123.

⁹³ Vgl. BARTHES 1990, 38

⁹⁴ Zu diesem Funktionsbegriff und seiner Bezugnahme auf Anschauung vgl. PLESSNER 1980,130. In ganz ähnlicher Weise scheint dies für das Theater zu gelten, wenn man davon ausgeht, daß das ästhetische Schema des Theater-Blicks eine gesellschaftlich relevante Struktur aufgreift und sperrt (vgl. RITTER 1986,96f). Allerdings hat der Blick theatergeschichtlich drei unterschiedliche emblematische Funktionen: er zeigt entweder Person, Innerlichkeit oder Sinn.

Reaktion entwickelt sich innerhalb der beiden Folgewochen weiter: Der erste Gegenstand wird fixiert. Nach etwa sechs Lebenswochen wird das Sehen selektiv. "Kann man nicht sagen, daß diese sechs Wochen die Zeitspanne sind, in der die menschliche 'Seele' geboren wird?" (BARTHES 1990, 316).

Heiner Ellgring weist darauf hin, daß gegenwärtig eher eine Konsolidierung dieses Forschungsbereiches zu beobachten ist. Damit treten auch die Anwendungsaspekte deutlicher hervor, nämlich der Blick als social skill (Argyle), als Indikator für eine Aufmerksamkeitsstruktur innerhalb humanethologischer (Lorenz) und ätiologischer (Tinbergen) Untersuchungen: "Verschiedene experimentelle Untersuchungen zeigen hierzu, daß es nicht möglich ist, einen Blick-Kontakt als Blick von Auge zu Auge von Blicken auf andere Punkte im Gesicht zu unterscheiden" (ELLGRING 1986, 27). Könnte es also sein, daß man sich gar nicht so häufig in die Augen blickt, wie man selbst dies vom anderen Menschen her empfindet? Dort wo der Blick in sprachlicher Weise funktioniert, hat er Überwachungs-, Regulations- und Ausdrucksfunktion. So sieht ein Gesprächspartner während des eigenen Sprechens häufiger zu Boden ('floor yielding') und blickt erst zum Ende der eigenen Rede seinen Gesprächspartner an. Dies ist ein regulatives Signal für einen Sprecherwechsel. Darauf weisen empirische Untersuchungen zur Häufigkeit des Blicks hin⁹⁵. Zunächst scheint dieses Ergebnis erstaunlich, denn unter dem Aspekt der Gesprächsökonomie scheint es sinnvoller, sein Gegenüber dauernd anzublicken. Eine Grund dafür liegt offenbar darin, daß das Wegsehen (cut off) in neuropsychologischer Hinsicht eine Entlastung der zentralen Verarbeitung während des Sprechens darstellt. Auf die Vermeidung des Blickes und die daraus resultierenden Schwierigkeit der Kontaktaufnahme geht auch Wilhelm Pfeffer näher ein. Er schildert eine Situation: "Pia versucht aber immer, dem Blick auszuweichen, indem sie den Kopf der Erzieherin so nach oben schiebt, daß sich die Blicke nicht begegnen können, obwohl sie selbst die Erzieherin dabei anblickt. Offenbar ist der Blick in die Augen eine besonders intensive Form der Begegnung, die Pia noch nicht aushallen kann" (PFEFFER 1988, 184f). Wie läßt sich diese 'besonders intensive Form der Begegnung', von der Wilhelm Pfeffer spricht, theoretisch fassen? Wir stellen dazu einige theoretische Zugänge und deren Reichweite in ethischer Hinsicht dar. Denis Diderots 'Brief über die Blinden zum Gebrauch für die Sehenden' läßt sich als feinsinnige Kritik visueller Wahrnehmung zu lesen. Hierbei spielt für Diderot der Unterschied zwischen Sehen und Fühlen eine wichtige Rolle, insbesondere was deren möglichen Anteil am Aufbau von Tugenden wie Mitleid, Scham usw. betrifft: "Da ich nie bezweifelt habe, daß der Zustand unserer Organe und unserer Sinne großen Einfluß auf unsere Metaphysik und unsere Moral hat und daß unsere rein verstandesmäßigen Ideen ... in hohem Grade von der Gestalt unseres Körpers abhängen, so habe ich angefangen unseren Blinden über die Laster und Tugenden zu befragen" (DIDEROT 1984, 58). In immer wieder angezogene Vergleichen mit anderen Wahrnehmungsmodalitäten weist Diderot darauf hin, daß es keine allgemeine Wahrnehmung gibt. Entsprechend ist für ihn die Idee der Figur modalitätsgebunden. Für unsere Fragestellung ist allerdings nicht dieser wahrnehmungstheoretische Aspekt wichtig, sondern die von Diderot konstatierte Modalitätsgebundenheit der Tugenden, insonderheit des Schamgefühls, das seinen Ursprung im Sehen hat: "Sosehr sind unsere Tugenden abhängig von unserer Empfindungsweise und von dem Grad, in dem die äußeren Dinge uns affizieren" (a.a.O. 59).

Für Jean Paul Sartre ist es der Blick des anderen Menschen, der mich diesem ausliefert. Am Anfang des Blicks steht, so Sartre, die Scham, und am Schluß der Ekel. Dieser Blick des anderen Menschen lahmte mich in meiner Aktivität. Läßt sich dieser Blick vielleicht nur mit der Passivität der Haut aushallen? Für Sartre ist das Vom-Anderen-gesehen-werden ein irreduzibles Faktum. Vom Anderen gesehen schäme ich mich über die Gewöhnlichkeit meines Benehmens. "So habe ich für den anderen meine Transzendenz abgelegt" (a.a.O. 473). Bereits darin liegt eine Gefahr: der Andere erblickt mich, und gerade darin werde ich gelähmt. "In der Situation der Verfolgung ... transzendiert der mich verfolgende Andere meine Transzendenz, indem er die Möglichkeiten, auf die ich mich entwerfen könnte, voraussieht und auf seine eigenen hin überschreitet... dies alles geschieht in der Plötzlichkeit und Einfachheit des Unmittelbaren" (ebd.)⁹⁶. Sartre geht es nicht um die plausible Beschreibung einer einseitigen sozialen Dynamik, sondern darum, was das Ich im Blick des Anderen erlebt, nämlich Scham.

⁹⁵ Vgl. KENDON 1967, 22-63; EXLINE 1982; FELDSTEIN 1978.

⁹⁶ "Wo ich auch sein mag, erblickt man mich" (SARTRE 1991, 505). Diese Formulierung trägt durchaus biographische Züge, weist doch Michel Contat im Nachwort zu Sartres Romanfragment Die letzte Chance darauf hin, daß Sartre bereits während seiner Gefangenschaft an 'L'etre' arbeitet (vgl. SARTRE 1986, 186). Auf das Gesehenwerden in ethischer Hinsicht im Werk von Sartre weist in jüngster Zeit Bernhard Taureck hin (vgl. TAURECK 1991, 24-35). Anzumerken ist an dieser Stelle, daß regard/Gaze/Blick auch bei Jean Starobinski ein durchgängiger Problemtitel seiner literaturwissenschaftlichen Studien ist Sein/Erscheinen (etre/paraître), Sehen/Gesehenwerden, Besitzen/Verwunden sind für Starobinski rhetorische Oppositionen, die im Gegenwärtigen das Verborgene suchen. Insbesondere in seinem Aufsatz über Racine (1984, 52-66) zeigt Starobinski, wie Blicke stets von Passion und Begehren kontrolliert werden. Im Vorwort zur amerikanischen Ausgabe seiner Aufsätze schreibt er: "It is the very heart of the human condition that it is condemned, since every desire is caught in the inevitable failure of the gaze" (1989, 8). Zum Blick im Werk von Starobinski vgl. WALDENFELS 1983, 369.

Damit ordnet Sartre die Problematik des Blicks dem Ethischen zu. Der Blick kann zwar durch kulturspezifische 'Daten' überformt oder modelliert werden. Die ethische Dimension eröffnet sich jedoch bereits davor als Phänomenalität von Sehen und Gesehenwerden⁹⁷. Entsprechend kann Michael Theunissen diesen Aspekt der Analyse des Blicks bei Sartre folgendermaßen beschreiben: "Die Scham hat eine so bevorzugte Stellung inne, weil ich Gegenstand für den Anderen wesentlich als Gegenstand von Wertungen bin. Ja der Blick des Anderen macht mein Sein überhaupt erst ethisch relevant" (THEUNISSEN 1977, 226f/Fußnote 14).

Für Maurice Merleau-Ponty ist dieser Blick, wie er von Sartre gefaßt wird, unmenschlich. Aber das Unmenschliche entsteht erst dann, wenn wir uns zurückziehen vom anderen Menschen "in den Grund unseres denkenden Wesens, uns beide verwandeln in dessen unmenschlichen Blick" (MERLEAU-PONTY 1966, 413). Dieser 'unmenschliche Blick' ist Folge des Rückzugs auf jene solipsistische Grundfigur, von der Sartre ausgeht. Für Merleau-Ponty selbst ist dieser Rückzug unmöglich, weil auch "in der Zuflucht seiner Besinnung der Philosoph unweigerlich die Anderen mit sich nehmen muß" (ebd.). Denn er hat in der Dunkelheit der Welt gelernt, die Anderen als consortes, als Komplizen, zu sehen. Merleau-Ponty weist also die von Sartre formulierte Problematik nicht zurück, sondern er entfaltet als kommunikatives Problem. Danach entstehen Peinlichkeiten, wenn der Blick allein bleibt, wenn er sich "an die Stelle einer möglichen Kommunikation setzt. Der Blick des Hundes... geniert mich kaum" (ebd.). Erst das vom anderen Menschen gesprochene Wort, eine Geste von ihm, zerreißt diese Peinlichkeit. In welchem Verhältnis stehen nun aber Blick und Sehen bei Merleau-Ponty? Im Sehen wird der Blick schon je gebraucht. Merleau-Ponty bezeichnet mit Bück ein Sehen-auf-etwas. Dies muß noch nicht ein Einander-Anblicken sein. Sondern im Blick verleiblicht sich Sehen, als die uns angemessene, natürliche Zuwendung zur Welt. Merleau-Ponty hebt dabei insbesondere hervor, daß die Zuwendung des fixierenden Blicks eine prospektive und retrospektive Zeitsetzung enthält: "Da der Gegenstand im Zielpunkt der Fixierungsbewegung steht ... [und] da er sich als seiner Erscheinung vorgängig geben wird... in der Fixierung verschlingt mein Leib eine Gegenwart, eine Vergangenheit und eine Zukunft zu einem einzigen Knoten, scheidet Zeit gleichsam aus" (a.a.O. 280). Weiterhin zeichnet den Blick seine Beweglichkeit aus. So werden die Dinge zum Landeplatz des Blicks, an ihnen findet er jedoch "seinen Anhalt nur bei einer bestimmten Orientierung" (a.a.O. 295). Diese prospektive Orientierung leitet ihn. Und produziert so auch Illusionen, z.B. optische Täuschungen, Kippbilder oder kann nicht mehr zwischen relativen und absoluten Bewegungen unterscheiden. 'Prospektiv' soll anzeigen, daß Blick in diesem Sinne plural zu denken ist: Der Blick wandert, lokalisiert, rahmt ein, 'faßt ins Auge', nagelt fest usw. Andererseits sieht das Auge nicht perspektivisch, sondern jeweils nur einen Punkt. Insofern ist Perspektivität nicht eine Eigenschaft des Auges, sondern eine Gegebenheit des Sichtbaren (Leib-Geometral). Sehen besteht aus lauter Augen-Blicken und ist Synthese aller dieser Augen-Blicke.

Deshalb zeigt sich "das Sehen ... als auf die sichtbare Welt gehefteter Blick, und eben daher vermag es für mich den Blick eines Anderen zu geben" (a.a.O. 403). Im Blick inkarniert sich Sichtbarkeit der Welt und gewinnt nahezu materielle Qualität: "Die Anderen sind für das Kind lediglich Blicke, die die Dinge inspizieren, und haben als solche eine fast materielle Existenz, so daß ein Kind sich zu fragen vermag, wie Blicke, die sich kreuzen, nicht einander brechen" (a.a.O. 406). Dem liegt ein generalisierter Wahrnehmungsbegriff von Sichtbarkeit zugrunde, den Merleau-Ponty in den späten Aufsätzen aufnehmen wird. Er vertieft dort den Gedanken, daß das Sehen "mitten aus den Dingen heraus geschieht, da wo ein Sichtbares sich anschickt zu sehen, zum Sichtbaren für sich selbst durch das Sehen aller Dinge wird..." (MERLEAU-PONTY 1984b, 17). Der Leib ist sichtbar und sieht zugleich, ist Teil der sichtbaren Welt und "hält sich Dinge in seinem Umkreis" (a.a.O. 167). Die so ermöglichte Teilhabe ist gleichzeitig auch eine Selbstgewissheit. In der Malerei findet diese Sichtbarkeit ihr Schema; denn die Welt des Malers ist die sichtbare Welt. Sie ist 'Habhaftwerden auf Entfernung' (MERLEAU-PONTY 1984a, 26). Habhaftwerden bedeutet dabei nicht In-Besitz-nehmen. Viel eher liegt die Betonung auf dem '-haftwerden', das als Gewißwerden zu lesen ist. Über den anonymen Wahrnehmungsbegriff hinaus könnte dem Habhaftwerden auf Entfernung das Belassen einer Distanz zum anderen Menschen zugrundeliegen, eine Wahrnehmung des Anderen/der Andersheit, die es mit dem Blick auf sich beruhen läßt.

Mit der Gleichung 'sehen = seinlassen' ließe sich so nicht nur Merleau-Pontys phänomenologisches Schema formulieren, sondern zugleich auch der Unterschied zur ethischen Position von Sartre: Den anderen Menschen zu sehen, es bei diesem Sehen zu belassen, ihm nicht zu nahe zu treten. Sehen gilt für Merleau-Ponty als Bedingung der Möglichkeit des Blicks, als "auf die sichtbare Welt gehefteter Blick, und eben daher vermag es für mich den Blick eines ändern zu geben ...[bezogen auf den Ändern] finde ich nur die Spur eines Bewußtseins, dessen Aktualität sich mir entzieht, und indem mein Blick sich mit dem eines Anderen kreuzt, vollziehe ich die fremde Existenz in einer Art Reflexion nach" (MERLEAU-PONTY 1966, 403).

Im Gegensatz zu Georg Simmel, der im Sich-Anblicken die höchste Konkretion dialogischer Unmittelbarkeit und Gegenseitigkeit sieht, kann Merleau-Ponty den Anderen nie gänzlich lokalisieren, er bleibt "immer am Rande dessen was ich sehe und höre, er ist auf meiner Seite, steht neben mir oder hinter mir, er ist nicht an dem Ort, den mein Blick zermalmt und aller Innerlichkeit entleert. Jeder Andere ist ein anderes Ich ... den er nie

⁹⁷ Eine analoge Denkfigur ist bei Samuel Beckett zu finden: "Die Suche nach dem Nicht-Sein durch Flucht vor der Wahrnehmung anderer scheitert an der Unausbleiblichkeit der Selbstwahrnehmung" (BECKETT 1968, 7).

fixieren kann ohne ihn verschwinden zu lassen" (1984a, 149). Der Andere ist nicht der mich durch seinen Blick bedrohende, zuvorkommende Andere. Vielmehr treibt er sich zwischen mir und seinem Leib herum. Das was ich von ihm sehe und höre, macht ihn nicht aus. Wenn der Andere anderswo ist, so meint dies gerade keine Lokalisierung, sondern damit werden eher die Grenzen meiner Totalität beschrieben. Jedoch lehnt Merleau-Ponty gleichzeitig den Versuch ab, den Anderen jenseits dieser Totalität zu denken. Die Blicke des anderen Menschen, sein Gesicht, sein Sprechen bleiben in ihrer Rätselhaftigkeit immer in dieser Totalität⁹⁸. Merleau-Ponty thematisiert den Blick in seiner Erkenntnisfunktion innerhalb einer gemeinsamen Sichtbarkeit von Welt. Er zeigt darin den entwickelten Blick als einen die Sichtbarkeit entwickelnden Blick. Die Frage des Ethischen ist gewissermaßen der Sichtbarkeit nachgeordnet.

Im Unterschied dazu ist Blick bei Lévinas nicht innerhalb eines generalisierten Wahrnehmungsbegriffs zu bestimmen. Denn Wahrnehmung impliziert einen Modus des Erkennens. Es wurde bereits dargestellt, warum für Lévinas ein grundlegender Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Dingen und der Nähe des anderen Menschen besteht. Dieser Unterschied entwickelt sich nicht innerhalb der Sichtbarkeit, sondern ist schon je ausgelegt als Gruß: "Der Mensch ist das einzige Seiende, dem ich nicht begegnen kann, ohne ihm diese Begegnung selbst auszudrücken" (LÉVINAS 1983, 112). Blick ist für Lévinas identisch mit Gruß.

Eine Dimension des Blicks/Grusses scheint uns die Scham zu sein. Den nachfolgenden Abschnitten liegt dies als These zugrunde. Dabei gilt es nicht, diese These im argumentativen Verfahren zu bestätigen.

§ 24 Der Blick zeigt sich Versuch über die Scham als Dimension des Blicks

Weshalb schämt man sich? Ist das Gegenteil von Scham die Schamlosigkeit? Ist Schamlosigkeit nicht vielmehr nur die Beschreibung eines Defizits, nämlich daß dort, wo eigentlich Scham sein sollte, keine ist? Ist Scham eine Regung? Wodurch ist sie verursacht? Oder schämt man sich nicht grundlos? Wegen was schämt man sich? Sind es Herkunft, Geldnot, Behindertsein, Tränen, Arbeitslosigkeit oder das Aussehen? Schämt einer sich wegen seines Reichtums? Ist es möglich, sich zu befreien von seiner Scham? Welche Bewegungsrichtung hat hier das Personalpronomen? Etwa darin, daß man sie zeigt, die eigene Scham: Seht her, ich schäme mich? Was geschieht mit ihr, wenn ich zu sprechen beginne über meine Scham? Hat Scham ihre eigene Sprache? Oder trenne ich mich in der Bewegung des Sprechens bereits von ihr? Geschieht nicht diese Trennung in allen öffentlichen Formen der Scham?

Und überdies: Wie geht man um mit der Scham des anderen Menschen?) Tritt sie nicht dann erst zutage, wenn sie verletzt ist? Ist Scham gar Verletzbarkeit? Damit wäre sie dem Kommunikativen zuzurechnen. Geschieht dem anderen Menschen diese Verletzung durch meinen Blick, im Angesehenwerden von mir? Liegt also das Beschämende in meinem Blick? Oder ist bereits mein Wissen über den Anderen eine Schamverletzung?

Wie alt ist die Scham?

"Da wurden ihnen beiden die Augen aufgetan, und sie wurden gewahr, daß sie nackt waren, und flochten sich Feigenblätter zusammen und machten Schurze" heißt es in 1. Mose 3,7. Als das für die Scham Typische dieser Situation lassen sich folgende Momente festhalten: Die Scham hat ihr Organ im Sehen⁹⁹. Hier geht es dagegen um ein gemeinsames Sehen, denn es heißt: 'Ihnen beiden wurden die Augen aufgetan'. Doch was ist das für ein Sehen, das beide 'gewahr' werden läßt? Die Scham wird auf den Körper bezogen. Aber - und dies scheint uns entscheidend - die eigene Nacktheit ist nicht für einen selbst, sondern bereits seit Anbeginn für den Anderen verletzend.

Scham hat eine eigene Temporalität: Scham geht nicht voraus, man trägt sie nicht vor sich her, sondern sie hat eine Vergangenheit: 'sie wurden gewahr' - dessen, was sie schon immer waren. Scham ist eine Spur, die herausführt in eine Gegenwart. Phänomenologisch ist Scham eine retentionale Bewegung. Darin unterscheidet

⁹⁸ Wie Wilfried Lippitz in seinem Aufsatz 'Das Antlitz und der Leib des Anderen' (1992) darlegt, bleibt dies für Merleau-Ponty eine Scheinfrage.

⁹⁹ Darauf weist auch Denis Diderot hin, wenn er über den Blinden schreibt: "Er legt nicht viel Wert auf Schamgefühl... Obwohl wir in einem Jahrhundert leben, in dem der philosophische Geist uns von zahlreichen Vorurteilen befreit hat, glaube ich nicht, daß wir jemals dahin kommen werden, die Vorrechte der Scham so gründlich zu verkennen wie unser Blinder" (DIDEROT 1984, 58f). Unter den kulturanthropologischen und humanethnologischen Arbeiten zur Scham sind zu nennen: Desmond Morris: *Manwatching*, New York 1977; Rudolf Bilz: *Wie frei ist der Mensch?* Frankfurt 1971; Margaret Mead: *Adolescence in Primitive and in Modern Society*, in: Allport et al. (ed.) *Readings in Social Psychology*, New York 1947, 6-14; Marvin Harris: *Culture, Man and Nature*, New York 1971. Der Zusammenhang Blindheit/Scham ist Thema von Gert Hofmann 'Blindensturz' (1986) nach Pieter Bruegel 'Die Parabel von den Blinden', ebenso wie Margrit Irgangs Erzählung 'Nahaufnahme' (1987).

sie sich von der Hemmung. Immer ist sie bereits je eingetreten und hat nicht einzutreten wie die Hemmung, die eher projektive Züge trägt. Man hat Hemmungen aufgrund einer Erfahrung, nicht jedoch Scham. 'Da wurden ihnen die Augen aufgetan': plötzlich und unerwartet tritt etwas in ihr Leben. Im 'da' liegt eine unzweifelhafte Entschiedenheit, daß ich gemeint bin und gleichzeitig etwas mit mir/an mir geschieht, was außerhalb meines Vermögens liegt, obwohl es doch Teil meiner selbst ist. Selbst wenn ich eine ähnliche Situation schon einmal erlebt habe und mich an diese erinnere: die ähnliche Situation ist ohne Erfahrungswert und insofern völlig bedeutungslos. Scham lernt nicht. Ihre Bewegung ist kein Erinnern, Vergleichen und damit auch Relativieren. Sondern sie kann nur dort sein, wo die eigene Erinnerung nicht vergleicht. Das Ereignis der Schani ist unvergleichlich und einzig, solitär. Hemmung dagegen besitzt eher den kognitiven Charakter des Erlernen. Sie schiebt etwas vor sich her, was zeitlich hinter ihr liegt: vielleicht Erwartung des Mißlingens. Der Scham geht nichts voraus. Sie hat nicht diese Struktur der Vorbereitung und Erwartung, des Eingestelltseins auf etwas. Denn es gibt kein Objekt der Scham, wohl aber der Hemmung. Darin, daß die Scham objektlos ist, gleicht sie der Verlegenheit. Diese bleibt jedoch eher äußerlich. Dieser Umstand rettet uns auch aus der Verlegenheit: Nicht ich habe mich unmöglich gemacht, sondern etwas, ein Ereignis, eine andere Person, ein falsch verstandener Satz, ein vergessener Geburtstag, ein Geschenk, ein dummer Zufall usw. Verlegenheit hat zwar ihre eigene Grammatik und ihre eigenen Gesten, ist aber vollständig in die Konventionalität des Alltags integriert. Alltäglichkeit und Konvention stellen für die Verlegenheit Formen bereit, in die hinein jemand verlegen sein kann. Demgegenüber machen wir uns in der Scham selbst unmöglich. Die 'Unmöglichkeit' beginnt im dem Augenblick, in dem ich der Scham innewerde, im Augen-Blick der Scham. Alltäglichkeit und Konvention können mit Scham nicht umgehen. Sie haben keine Form für sie. Dies wird gerade dann deutlich, wenn im Alltag Scham eingefordert wird: 'Der sollte sich schämen!', 'Ich würde mich schämen an seiner Stelle!'. Hier gilt die Aufmerksamkeit einer verletzten Norm, deren allgemeiner Rechtstitel 'Das tut man nicht' ist Dagegen kann Scham weder zugesprochen noch eingefordert werden.

Vielleicht wird deshalb Scham häufig ineins gesetzt mit Makel. Den Makel ziehe ich mir an, häufiger noch wird er mir angezogen. Von der Kleidung, über den Körpergeruch, das Modelljahr meines Wagens, vom Beruf bis zu den Krankheiten: alles kann einen Makel tragen, all das kann mir sein Zeichen aufdrücken. Der Makel zeichnet aus und ist somit die Annahme, und dies in zweifacher Bedeutung als Unterstellung/Vermutung und als Entgegennahme, das Aufsichnehmen einer vermeintlichen Schuld. Makel kann deshalb innerhalb eines rationalen Verfahrens thematisiert und benannt werden. Scham dagegen schämt sich. Sie macht nicht sprachlos, sondern sie ist es. Sie biegt sich auf eigenartige Weise auf sich selbst zurück. Hans Lipps unterscheidet Schamgefühl von der gebärdlosen Scham: "Die 'Befangenheit' des Menschen und seines Blickes bedeutete eine existentielle Affektion ... Scham ist aber gerade eine Weise des Selbstbewußtseins" (LIPPS 1977,43). Keinesfalls ist dies zu verstehen als freiwillige, selbstbestimmte, entschiedene Verhaltensweise. Liegt darin nicht eine Fluchtbewegung, die an sich unmöglich ist (bei Hölderlin ist allein Wahnsinn der Ort, an dem man sich nicht zu schämen braucht)?

Die Bewegung der Scham, sich zu schämen, entzieht sich jedem Versuch einer Instrumentalisierung. Bereits davor, wenn sie thematisiert wird, entgleitet sie. Der Versuch, ihrer von außen Herr zu werden, geschieht in der Beschämung. In der Beschämung wird eine Schuld zugewiesen.

§ 25 Scheu

Moment vor der Scham und Kategorie des Abstandes

Scheu gilt als ein ursprünglicher Instinkt, den Tiere noch haben. Manche Tiere würden eher verhungern als eine gewisse Scheu überwinden. Scheu scheint ein biologisches Grundmoment, das mehr Gewalt über solche Tiere hat, als ihr unmittelbares Bedürfnis nach Nahrung. Erweitert man diese Bestimmung, so bedeutet Scheu das Befolgen einer Gattungserfahrung. Darin würde sich Scheu denn auch von Furcht unterscheiden. Letztere ist Ergebnis meiner eigenen Erfahrung. In der Scheu 'wissen' die Tiere, ohne daß ihnen dieses Wissen gelehrt worden wäre und ohne daß sie je selbst eine konkrete Erfahrung gemacht zu haben brauchen. Man könnte also sagen, daß Scheu unabgeleitet ist. Scheu ist eine Kategorie des Abstandes. Allerdings soll dabei nicht eine ethologische Größe verlängert oder übertragen werden. Vielmehr geht es um die Bestimmungsmomente des Begriffes selbst. Das hieße: Der Scheu ist ihr Abstand wesentlich zugehörig, Scheu wird wesentlich durch ihre Abständigkeit bestimmt.

Dies kann nun darauf bezogen werden, was zuvor über Nähe ausgeführt wurde. Dabei wurde Nähe zunächst als ein Modus betrachtet, dem weltbezügliche Akte des Wissens notwendig unterliegen. Es gibt eine modalitätsspezifische Wahrnehmungsnähe. Als Erfahrungsraum unterscheidet sich diese Wahrnehmungsnähe von der Nähe des anderen Menschen unterscheidet. Im Blick artikuliert sich diese Nähe des anderen Menschen. Oder anders gesagt: Der Blick ist das Organ dieser Nähe. Und in der Scheu läge dann die Anerkenntnis eines Abstandes zum anderen Menschen im Nahesein. Hier ist jedoch zu betonen, daß das Anerkennen dieses Abstandes nicht dem Psychischen zugeschlagen werden darf, sondern eine ethische Kategorie ist, die sich letztlich in der Andersheit des anderen Menschen fundiert. Scheu wäre demnach ein Zögern und das Wahnen

eines Abstandes, der eingezeichnet ist zwischen uns als Moment vor der Scham. Das hieße, dem anderen Menschen seine Scham zu ersparen und sie gerade darin anzuerkennen. Nur: ich 'erspare' dem anderen Menschen nichts, was vielleicht durch die aktive Verbform nahelegt. Im Blick gerät mein intentionales Handeln ins Stocken, im Blick widerfährt mir der andere Mensch in seiner Einzigkeit.

An dieser Stelle erscheint es allerdings noch zu früh, um die Konsequenzen in pädagogischer Hinsicht auszuformulieren, die sich aus der Betonung der ethischen Dimension des Blicks für eine Pädagogik der Kommunikation ergeben. Stattdessen gilt das nachfolgende vierte Kapitel einer Bestimmung der Stimme. Es ist zu betonen, daß dazu das hier Ausgeführte nicht übertragen werden kann. Die Sinnlichkeit des Blicks ist von anderer Natur als jene der Stimme, die Modalitäten des Hörens und Sehens sind nicht einfach austauschbar. Neben dieser immanenten Begründung gibt es einen weiteren, zunächst eher äußerlichen Aspekt: Im Gegensatz zum Blick spielt die Stimme in allen dargestellten Ansätzen zur Kommunikationsförderung an Schulen für Geistigbehinderte eine tragende Rolle - dies scheint jedoch so selbstverständlich, daß in keinem der dargestellten Ansätze die Stimme thematisiert wird.

Kapitel 4

Über Stimme

§ 26 Das Gehör verschafft sich seine Stimme

Der Schrei ist die Zerreißung von Ewigkeit.

Edmond Jabes

Die Überschrift klingt befremdlich. Wird hier nicht Kausalität vertauscht? Sollte es nicht heißen: Die Stimme verschafft sich Gehör? Das kleine Kind schreit und der Erwachsene 'antwortet', indem er das Kind aus dem Bett nimmt und im Arm wiegt. Für einen unbeteiligten Dritten scheint hier das aktuelle Aufeinander zweier Handlungen folgerichtig. Aber in der Geschichte, die wir nachfolgend anführen, verschafft sich das Ohr seine eigene Stimme. Es ist eine Stimme, die nur anerkannt wird weil sie sich anpaßt.

In Daniel Defoes Roman 'Robinson Crusoe' motiviert gegenseitiges Nichtverstehen zweier Menschen das Sprechen-Lernen in eindrücklicher Weise. Wir wählen diese Situation, weil sich mit ihr bestimmen läßt, wie das Eigene das Fremde hört. Und zwar dadurch, daß das Gehör sich das Fremde als seine eigene Stimme anverwandelt. Wir beziehen uns mit dieser Behauptung auf Hans-Dieter Bahrs Robinson-Lektüre 'Die Insel und das Gehör'^{100,1}.

Zunächst versucht Robinsons erfolgreich, einen Papageien mm Sprechen zu bringen. Robinson nennt ihn Poll, um dann festzustellen, daß dies das "erste Wort auf der Insel ist, das ich aus einem anderen Munde vernahm" (Defoe cit. BÄHR 1989 116). Das englische Wort poll läßt eine ganze Reihe von Bedeutungen zu: Zurechtstutzen, Wahl, Stimmabgabe, Umfrage. Der Papagei wiederholt in zurechtgestutzter Weise eine Stimmabgabe. Erst später lehrt Robinson den Papageien, "auch mich vertraulich beim Namen zu rufen" (Defoe cit. a.a.O. 117). Eine zweiten Phase beginnt an dem Tage, da Robinson eine menschliche Fuspur entdeckt. Diese Fuspur verweist auf die fremde menschliche Stimme. Bahr hebt nun hervor, daß mit dem unterworfenen Fremden die Stimme diese anderen Menschen nicht zu Wort kommt. Vielmehr wird die soziale Dynamik zum Zirkel der Selbstvergewisserung: Robinson geht es darum, daß er sich selbst hört. Wichtig ist dabei, daß dies aus dem Munde des Fremden, in der Stimme des anderen Menschen geschieht. Denn Robinson macht weder Anstalt, die fremde Sprache zu lernen, noch läßt er sich etwas über Freitags¹⁰¹ Lebensweise mitteilen. Robinson verschafft sich Gehör, indem er Freitag seine Sprache lehrt.

Ist darin nicht auch ein Stück sprachtherapeutischen Selbstverständnisses beschrieben? Wenn wir dies anfragen, so geht es nicht um eine Zurückweisung sprachtherapeutischer Routine im Mantel literarischer Anekdote. Vielmehr soll angefragt sein, ob Sprachtherapie die Stimme des anderen Menschen nicht gerade darin verfehlt, indem sie sich auf die Nutzung von Stimme beschränkt. Weil der Hörer vernimmt, muß sichergestellt sein, daß das Vernehmbare keine Irritationen auslst. Am ehesten ist dies dadurch gewährleistet, daß der andere Mensch genau das sagt, was ich selbst auch sagen könnte, was also im Rahmen meiner eigenen Möglichkeiten liegt.

¹⁰⁰ Hinzuweisen ist hier allerdings, daß wir Bahrs Argumente in unseren eigenen Kontext stellen. Die Aufmerksamkeit Bahrs gilt nicht in erster Linie Defoes Roman, sondern vielmehr Berkeleys Solipsismus. 1710 erscheinen George Berkeleys 'Abhandlungen über die Prinzipien der menschlichen Erkenntnis'. 1719 veröffentlicht Daniel Defoe 'Das Leben und die seltsamen Abenteuer des Robinson Crusoe'. Im Werk von Berkeley zeichnet sich für Bahr der Übergang traditioneller Ontologien hin zu einer philosophische Semiotik ab. In Defoes Robinson-Roman wird dieser Übergang für Bahr modellhaft durchgespielt: der Effekt der Identifizierung und Selbstvergewisserung in der Vereinzelung hat für Robinson, so Bahrs These, fatale Folgen, nämlich die endlose Aufspaltung und Vermehrung der Zeichen, der Kennzeichen und Verweisungen, deren Menge ständig reorganisiert werden muß. Diese Vergewisserung (die gleichzeitig auch Gewissens-Instanz ist) geschieht in einer Flut von Tagebüchern, Briefen, Bekenntnissen. Robinson möchte damit der bedrohlichen Inflation der Zeichen und ihren Interferenzen fertig werden, und vermehrt sie gerade darin (vgl. a.a.O. 110). Die soziale Fortschreibung des Berkeleyschen Solipsismus fhrt zwangsläufig in die Schein-Kommunikation von Robinson und Freitag.

¹⁰¹ übrigens ist dieser Name alles andere als einfallsslos. Bahr macht darauf aufmerksam, daß er allerdings mit dem Namen des Wochentages wenig zu tun haben kann, weil Robinson schon seit Jahren nicht mehr seiner Kaienderzhlung sicher war. Wenn er also schon nicht mehr wußte, welcher Wochentag war, so wußte er anderes umso mehr genauer: "Wenn schon vielleicht der Tag der Freya und somit der Tag des Freundes und der Freiheit im Hintergrund blieb, so doch nicht der Tag des Gebraten-Werdens (to fry), der Tag des Gefechts (fray), der Tag des Schreckens (fright-day)" (BÄHR 1989, 119).

Genau dies ist Robinsons Programm für Freitag. Entsprechend muß ich, Robinson, dafür sorgen, daß der andere, Freitag, auch dieses Repertoire benutzt. So höre ich, wenn der andere Mensch spricht, nicht ihn, sondern mich selbst sprechen. Dieser sagt, was ich auch selbst sagen könnte. Und darin zeigt sich, daß es sich um Schein-Kommunikation handelt. Obwohl Robinson dies so nicht wahrhaben will, ist sein Unterricht bei Freitag nur die Fortsetzung seiner Interaktions-Routinen mit dem Papagei. Robinson verfehlt die Stimme von Freitag.

Im ersten Kapitel konnte aufgezeigt werden, daß in vielen der dargestellten Beschreibungs- und Interventionsansätze zur Kommunikationsförderung bei Geistigbehinderten die Stimme als Bestandteil kommunikativer Prozesse genannt wird. Gleichzeitig erfolgt aber keine Bestimmung dessen, was Stimme ist. In den dargestellten Ansätzen ist der Stimme jeweils ein funktionaler Ort zugewiesen¹⁰².

Übrigens treibt sich in durchaus vergleichbarer Weise wie die Stimme unbestimmt und vage auch das Schweigen in diesen Förder-Ansätzen herum. Das soll heißen: Schweigen hat in diesen Konzepten keinen theoretischen Ort. Nur dort, wo Schweigen als Mutismus pathologisiert wird, eröffnet sich die Interventionslücke des Zum-Sprechen-bringen. Schweigen ist unterrichtlich nur dort relevant, wo es in sein Gegenteil 'therapiert' werden kann - wenn denn Rede überhaupt das Gegenteil von Schweigen ist. In pragmatischen Konzepten scheint ein regelrechtes Schweige-Verbot zu gelten, denn es kommt überhaupt nicht vor¹⁰³. Uns scheint es wenig produktiv, nach Gründen für diese Abstinenz zu fragen. Vielmehr sollen die nachfolgenden Ausführungen erläutern, welchen fundierenden Anteil die Stimme an einer pädagogischen Bestimmung von Kommunikation innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung haben könnte.

Wenn ich spreche, wird meine Stimme gehört. Sie wird gehört von einem anderen Menschen, zu dem ich spreche. Wird vernommen von einem, der meine Stimme hört - vorausgesetzt wir beide sind nahe genug beisammen. Aber hört mir der andere auch zu! Was ist das für ein Hören, dieses Zu-hören, das manchmal meine Stimme 'überdauert' im Schweigen?

Wiewohl die Stimme im Sprechen zur Mitteilung benutzt wird, verstellt eben diese Tatsache andere Bestimmungsmomente. So bleibt in der Hervorhebung des kommunikativen Gebrauchs unberücksichtigt, daß ich im Sprechen das von mir gesprochene Wort vernehme - indem ich es ausspreche. Hinter dieser banalen Feststellung versteckt sich die theoretische Fragestellung nach Selbstbezüglichkeit. Wenn empirische Untersuchungen über die Sprachentwicklung des Säuglings und Kleinkindes verlässlich sind, dann geht während der sogenannten Lallphase¹⁰⁴ dieser selbstbezügliche 'Gebrauch' der eigenen Stimme dem kommunikativen voraus. Wie läßt sich dieses selbstbezügliche Sich-sprechen-Hören bestimmen? Warum ist eine solche Bestimmung in didaktischer Hinsicht überhaupt sinnvoll und notwendig? Von welcher zeitlichen Verfaßtheit ist hier die Rede? Welche Gegenwart hat meine Stimme, wenn ich sie vernehme? Kann man überhaupt sagen, daß ich gleichzeitig spreche und höre?

Stimme hat nicht nur ihren Ausgang bei mir. Ich vernehme die Stimme des anderen Menschen. An manchen

¹⁰² Je nachdem, ob sich die Ansätze an *Kommunikationskanälen* (KLÖPFER 1978,4; OBERACKER 1983, 130; MALL 1984, 3), an *Sprachebenen* (BAUN 1982, 32ff; NÖTHER 1981, 28ff) an *Sprachpathologien* (SARIMSKI 1987, 5f VAN DEN HOVEN/SPETH 1982, 26;) oder an psychischen *Leistungsbereichen* wie Motorik, Wahrnehmung, Kognition (WEIGEL 1990, 88-105; HERMANN 1986, 12; BAY 1976, 70f; KORNFELD 1986, 179; WACHSMUTH 1986, 53) orientieren. Allen Ansätzen geht es darum, die Sprechleistungen des Schülers/Kindes/Jugendlichen zu bestimmen. Eine Bestimmung dessen, was Stimme *ist*, wird jedoch in keinem der angeführten Ansätze vorgenommen. Einzig Siegfried KORNFELD richtet sein Augenmerk auf den Schrei als eine „grenzhafte Form menschlicher Ausdrucksweise“ (1986, 70). Siegfried Kornfeld stellt die Ausdrucksqualität menschlicher Lautäußerungen in den Mittelpunkt seiner Ausführungen. Er bezieht sich dabei auf die Bestimmung von *Ausdruck* bei Merleau-Ponty, nach der „die unser alltägliches Leben beherrschende konstituierte Sprache den entscheidenden Schritt des Ausdrucks als schon vollzogen voraussetzt“ (MERLEAU-Ponty 1966, 218, cit. KORNFELD 1986, 76). Was in den Ausführungen Kornfelds allerdings unberücksichtigt bleibt ist, daß Merleau-Ponty an der zitierten Stelle *Ausdruck* gerade nicht in den Zusammenhang des kommunikativen Vollzugs stellt, sondern die Zeichen-Beziehung von *Ausdruck* und *Bedeutung* i.S. von Husserl untersucht.

¹⁰³ Vgl. NÖTHER 1981, KLOPFER 1978, BAUN 1983; obwohl gerade Schweigen ein relevantes Sprachmodell ist: Kommunikationstabus, tabuisierte Themen, situationsbezogene Sprechverbote, Geheimnisse haben; vgl. HAHN 1991.

¹⁰⁴ Vgl. NUSSBECK 1982,654. Normalerweise haben sich bis zu dieser Entwicklungsphase, die etwa zwischen dem 3. und 9. Lebensmonat liegt, zwischen Mutter und Kind bereits eine ganze Reihe sog. Interaktionsroutinen etabliert (vgl. LORENZER 1972, 30f). Die Produktion von Lautmustern während der Lallphase untersucht CHURCH 1971,62. Für die Entwicklungssphonetik und Ontogenese der Lautentwicklung ist die Arbeit von Roman Jakobson (1969) grundlegend. Jakobson hebt in seinen morphologischen Untersuchungen den maximalen Kontrast als wesentliches Bestimmungsmoment hervor: "Die Auslese der Laute beim Übergang vom Lallen zur Sprache [kann man] einzig durch die Tatsache dieses Überganges selbst erklären, d.h. durch die neue Funktion des Lautes, durch sein Werden zum Sprachlaut oder genauer durch den phonematischen Wert, den der Laut dabei erhält" (JAKOBSON 1969, 32).

Tagen höre ich Petra schon von weitem: Ein kurzes, gestossenes "na", vier- oder fünf Mal in den vorwärtswiegenden Gang hineingesprochen, eine lautierte Ausatmung. Sind Petras Laute an jemanden gerichtet? Sind sie Kommentar des eigenen aktuellen Tuns, sind es Raumorientierungen, vergleichbar den Geräuschen, die Blinde zur eigenen Orientierung produzieren? Möchte Petra andere Schüler begrüßen, Kontakt aufnehmen zu Karin, ihrer Lehrerin? Bevor ich Petra verstehe, höre ich ihre Stimme. Durch dieses 'bevor' scheint das Verhältnis zwischen Phonematischem und Kognitivem zeitlich bestimmt. Kommunikation erfüllt sich mit meinem Dekodieren jener vom anderen Menschen gesprochenen Lautverbindung. Bereits im ersten Kapitel wurden die Grenzen dieses Verständnisses dargestellt. Es wurde vorne gezeigt, daß auch der von Wilhelm Pfeffer vorgeschlagene Begriff der Intentionalität innerhalb einer ego-zentrischen Bewegungsform bleibt. Das Zusammensein mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung legt jedoch noch eine weitere Lesart von 'bevor' nahe. Gerade im Scheitern des Verstehens kann deutlich werden, daß die Stimme des anderen Menschen nicht reduzierbar ist auf ein Transportmedium für verstehbare Mitteilungen. Vor jedem Verstehen zeigt die Stimme des anderen Menschen sich selbst an. Wir bezeichnen dieses stimmliche Ereignis als Vocativ. Bereits darin kündigt sich ein ethisches Verhältnis an. Unseren eigenen Überlegungen zur Stimme unterscheiden folgende drei Aspekte:

1. Welches Verhältnis besteht zwischen Stimme und Hören? Wie läßt sich dieses Verhältnis ästhesiologisch bestimmen?
2. Worin liegt die pädagogische Relevanz der Selbstvernahme der Stimme? Was läßt sich aus einer solchen Betrachtungsweise gewinnen?
3. Wie kann in einem stimmlichen Ereignis ein ethisches Verhältnis liegen?

Im nachfolgenden § 27 gilt die Aufmerksamkeit der Stimme in ihrer Phänomenalität. Das Wesen der Stimme liegt in ihrer Erscheinung. Damit soll angezeigt werden, daß es Beschreibungskriterien für stimmliche Phänomene gibt, die nicht auf einen kommunikativen Kontext i. S. des Verstehens angewiesen sein müssen.

Ein Stimm-Gebrauch ganz eigener Art zeigt sich im Hören von Hörspiel-Cassetten durch Schüler mit geistiger Behinderung. Handelt es sich um den Konsum von Stimm-Müll oder von Sozialgeräuschen, die nicht zwingend einer kognitiven Verstehensstruktur bedürfen? Es geht deshalb im daran anschließenden § 28 um das Hören der nicht-eigenen, fremden Stimme. Worin unterscheiden sich Hören vom Hinhören und Horchen? Welche Qualitäten sind der Stimme eigen, damit sie vernehmbar ist? Diese vielleicht etwas gestelzte Formulierung steht am Beginn von § 29. Dabei geht es um das Physiologische der Stimme, ihre Gegenständlichkeit, ihre Materialität und Körperlichkeit. Daran anschließend soll in § 30 versucht werden, die laute Stimme jenseits einer solchen egozentrischen Bewegung zu beschreiben. Nach Humboldt läßt sich der Laut als Differenz bestimmen¹⁰⁵. Ihm ist auch die temporäre Bewegung des Hervorbringens eigen (§ 31).

Die Gegenwärtigkeit des Laut-Körpers bestimmt unsere eigene Lektüre von Jacques Derridas Husserl-Kritik (§ 32). Derridas Text 'Die Stimme und das Phänomen' untersucht Husserls Konzeption des Ausdrucks in den 'Logischen Untersuchungen'. Im Gegensatz zu Husserl besteht Derrida auf die physiologische Ebene des stimmlichen Ausdrucks. (Daher auch 'His master's voice'). Derrida stellt die schlichte Selbstgegebenheit von Husserls Präsenzbegriff infrage. Denn im Sich-selbst-Hören der lauten Stimme ergibt sich ein eigenartiger zeitlicher Verzug.

In Heideggers 'Sein und Zeit' fungiert Stimme als innere Instanz des Gewissens. Stumm und herrenlos tritt sie als psychische Realität in Erscheinung. Heidegger verwendet dazu wohl ein kommunikatives Schema: Rufer, Gerufener, Stimme, Hören, Vernehmen. Doch bleibt er innerhalb einer selbstbezüglichen Ökonomie des Sorgens und Besorgens. Dieses 'herrenlose Rufen' ist in § 33 dargestellt. Lévinas wird sich Heideggers Verständnis entgegenstellen. Für ihn ist die Stimme des anderen Menschen diejenige Instanz, die den Selbstbezug durchbricht. Diese Stimme ist nur als konkrete Stimme vernehmbar.

Das Ende des Kapitels nimmt die drei einleitenden Fragestellungen auf (§ 34). Es wird sich dabei zeigen, daß all jene Konzeptionen, in denen die Stimme (des anderen Menschen) laut gemacht wird, fragwürdig sind. In didaktischer Hinsicht müßte es stattdessen darum gehen, die Stimme 'Laut werden zu lassen'. Mit dieser Formulierung soll aufgezeigt werden, welche Bezüge zwischen den drei einleitenden Fragestellungen dieses Kapitels liegen. Die Stimme des anderen Menschen und meine Stimme stehen in einem ethischen Verhältnis der Asymmetrie. Stimme ist Artikulation von Nähe in zweifacher Weise: Indem sie sich im Laut selbst vernimmt und indem sie laut vernommen wird. Damit allerdings stehen gegenwärtige didaktische Konzeptionen der Artikulationsförderung zur Disposition.

¹⁰⁵ Wir beziehen uns hierbei auf Wilhelm von Humboldts Texte aus den zwanziger und dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts: 'Über den Dualis' (1827), 'Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts' (1830-35). Etwa hundert Jahre, nämlich 1931, später wird Ferdinand de Saussure diesen Differenz-Gedanken wieder aufnehmen (vgl. SAUSSURE 1967,44-75).

§ 27 Vom Schreien und Sagen-Hören

Im Unterricht arbeiten wir mit dem Fröbel-Würfel. Christoph möchte ein Schalen-Segment an eine schrägliegende Schnittfläche des Kerns anlegen. Wegen der Schrägstellung der Fläche bleibt der Abschnitt darauf nicht liegen. Vielmehr fällt der Abschnitt durch sein eigenes Gewicht auf den Tisch. Christoph versucht es noch einmal - mit gleichem Ergebnis. Dann stößt er mit beinahe geschlossenen Lippen ein langes, zorniges 'Ah' aus.

In der Kindergartengruppe entdeckt Natascha, wie ihre Stimme sich verändert, wenn sie in ein Tambourin hineinruft. Zunächst ruft sie sehr laut auf die Membrane und erschrickt. Mit jedem weiteren Rufen wird sie leiser, bis sie fast nur noch auf das vibrierende Fell flüstert.

Stimme wird nicht nur kommunikativ gebraucht. Christoph entdeckt, daß das Würfel-Segment nicht dort liegenbleibt, wo er es haben will. Mit seinem Ausruf reagiert er auf diesen Umstand. Nataschas Ruf-Spiel ist zwar zunächst Teil einer Interaktion. Aber es entfernt sich daraus. Durch das Tambourin kommt die eigene Stimme fremd zurück. Der Resonanzraum des Instruments verfremdet ihren vertrauten Klang und initiiert ein konzentriertes Sprech-Hör-Spiel jenseits von Interaktion. Solche Situationen können zwar interaktiv eingebunden sein. Sie lassen sich jedoch nur unzureichend bestimmen, wenn sie allein einer Kommunikationsabsicht zugerechnet werden. Allerdings findet dieser außerkommunikative 'Anwendungsbereich' in der vorliegenden sonderpädagogischen, sprachphysiologischen sowie sprechpsychologischen Literatur kaum Beachtung und wurde bisher nicht systematisch untersucht. Eine Ausnahme hiervon ist die Lallphase während des Sprechlernens. Die einschlägigen Untersuchungen hierzu betonen, daß es sich dabei um ein notwendiges Durchgangsstadium handele¹⁰⁶ Innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung, insbesondere in Ansätzen zur Sprach- und Kommunikationsförderung, ist die Lallphase eher von ätiologischem Interesse und taucht als abzufragendes Item in Elternfragebögen auf. Mehr Aufmerksamkeit gilt den pathogenen Formen der Stimmbildung als Artikulationsstörungen und entsprechenden korrektiven Interventionen¹⁰⁷. Auch wird Stimme als Kommunikations-Medium unter anderen begriffen, mit Hilfe dessen eine Kommunikationsabsicht mitteilbar wird. Wenn wir nachfolgend nun die Aufmerksamkeit auf das durch die Stimme realisierte Sprechen lenken, dann ist damit keinesfalls eine Rückführung auf phonologische oder artikulatorische Beschreibungsansätze beabsichtigt. Vielmehr geht es um die elementare Natur des Sprechens, um die Idee des Sprechens. Mit 'Natur' soll eine Umfänglichkeit angezeigt werden, die in allem Sprechens vorhanden ist, ohne dies damit zu einer anthropologischen Konstante zu machen. Der kommunikative Aspekt des Sprechens ist dabei nicht ausgeschlossen oder zurückgewiesen. 'Idee' wird nicht als universale Setzung gebraucht, die sich von der individuellen Erfahrung löst und allgemeine Gültigkeit beansprucht (etwa als Idee des Dreiecks). Für Merleau-Ponty, auf den wir uns hier beziehen, ist eine Idee zunächst ein eindeutiger Gedanke. Dabei entsteht allerdings die Frage, wie sich ein eindeutiger Gedanke ausdrückt. In § 8 des dritten Teils (der 'Phänomenologie der Wahrnehmung', 'Idee und Sprache', weist Merleau-Ponty darauf hin, daß Worte, "die zu bloßen Indizien eines eindeutigen Gedankens geworden sind,... einmal als ursprünglicher Ausspruch fungierten... Was man Idee nennt, ist notwendig an diesen Akt des Ausdrucks gebunden und verdankt nur ihm seinen Anschein der Autonomie" (MERLEAU-PONTY 1965,443f). Und einige Sätze später erinnert er an die leiblichen Voraussetzungen einer Idee: "Doch gäbe es keinen Menschen mit Atmungs-, Verlautbarungs- und Artikulationsorganen ... so gäbe es auch keine Sprache und keine Ideen" (a.a.O. 445). Wir unterstellen der Stimme, indem sie Atmungs-, Verlautbarungs- und Artikulationsorgan ist, daß sie eindeutiger Gedanke ist.

Diese einleitenden Überlegungen sollen einen ausgeblendeten, überhörten Bereich von Lautäußerungen und von Sprechen in Erinnerung rufen. Weil die angeführten Beispiele im vor-sprachlichen Bereich von Lautäußerungen liegen, wird in ihnen die Abwesenheit des Kommunikativen besonders deutlich. Wenn Ferdinand Klein schreibt, "die[se] Kinder drücken mit ihrem Leib ihre Intentionen aus und wollen mit uns reden und in unsere Sprachgemeinschaft eintreten" (KLEIN 1990, 284), so sehen wir in dieser Formulierung eher ein Geste des Ausweichens vor einer didaktischen Besinnung über das Phänomen der Stimme. Und zwar deshalb, weil solche Lautäußerungen im kommunikativen Kontext 'verschwinden'.

Nachfolgend ist die Rede von Stimme, Sprechen, Artikulation, Sprachlaut. Damit sind alle Laute gemeint, die von den Stimmorganen hervorgebracht werden können¹⁰⁸. Der Versuch einer vorgängigen Definition dieser vier Ausdrücke ergibt jedoch einen hermetischen Verweisungszusammenhang ('sprechende Stimme', 'artikulierter

¹⁰⁶ Das Durchgangsstadium betonen SPITZ 1974, 114 ff, LORENZER 1972, 67-70; CHURCH 1971; NEUMANN 1983; GRIMM 1982, 540 ff; SPIEL 1980, 82, ATZESBERGER 1978, 17f, BAUN 1982, 21.

¹⁰⁷ Vgl. WEIGEL 1990; JOSEF/BÖCKMANN 1986; STROHNER 1976; VAN RIPER 1976; KA-SCHADE 1980; kritisch dazu vgl. SCHÖLER/ANZER 1987.

¹⁰⁸ Also von Lunge (Stimmluft, Ausatmung), Kehlkopf (Epiglottis, Larynx, Stimmfalte zur Intonation der Stimmluft), Mund und Nase (Zunge, Lippen, Zähne, Gaumen, Kieferstellung zur Artikulation der intonierten Stimmluft). Zur Physiologie der Stimmorgane vgl. SAUSSURE 1967,47-57; LUCHSINGER/ARNOLD 1970,283-318; PLATH 1982, 598-608; WIRTH 1990, 538ff; zur Phylo- und Ontogenese der Artikulation vgl. HEDEBRAND-NILSHON 1980,100-128.

Laut' usw.)¹⁰⁹². Aus dem Zerfall in Versatzstücke wie Stimmhöhe, Lautstärke, Dauer ist Stimme nicht zu rekonstruieren: "Sprechen ist eine Kommunikationsform, bei der es aus phonetischer Sicht darauf ankommt, mit Hilfe der Sprechwerkzeuge einen spezifisch strukturierten Schall für die Transmission von Informationen zu produzieren. Die Sprachschallproduktion basiert auf einem ungestörten Zusammenwirken der drei Funktionsbereiche Respiration, Phonation, Artikulation" (SCHOLZ 1982, 623). Diese und ähnliche Bestimmungen¹¹⁰ bleiben der Stimme, dem Sprechen, der Artikulation und dem Laut äußerlich. Die Idee der Stimme ist nur in ihrer Phänomenalität faßbar: Stimme wird vernommen. Sie wird vernommen von einem anderen Menschen.

§ 28 Hör-Proben

Zur Bestimmung der Form der Stimme gehört ihr Vernommenwerden. Es wurde einleitend behauptet, daß in den vorgenannten Ansätze zur Kommunikationsförderung dieser Aspekt des Stimmlichen nicht oder nur unzureichend berücksichtigt wird. Diese Behauptung gilt es zunächst zu belegen.

Innerhalb gegenwärtiger Sprachförderkonzepte wird Hören unter dem Titel der auditiven Wahrnehmung gehandelt. Entsprechend stellt sich Hörerziehung als Wahrnehmungsförderung als systematischer Lehrgang dar.

"Es empfiehlt sich, ungefähr folgenden Gang einzuhalten:

1. Hören von unperiodischem Schall aus der Umgebung (Lärm)
2. Hören von periodischem Schall (Töne, Geräusche)
3. Hören von einfachen Lauten, die zur Nachahmung reizen
4. Hören von sog. Bedeutungslauten (Tierstimmen, Ausrufe)
5. Hören von Klangsequenzen
6. Differenzierung von Sprachlauten

6.5 Heraushören gleicher Wörter in Sätzen" (BORSTEL 1982, 334).

Abgesehen davon, daß innerhalb solcher Trainingssequenzen wohl kaum auf das Sprechen verzichtet wird, bleibt die hier von Borstel unterstellte Entwicklungslogik fraglich. Weshalb hat eine Förderung gerade beim Lärm zu beginnen? Wenn Marianne Borstel über die auditive Wahrnehmung bei behinderten Menschen schreibt, daß diese "unaufmerksam gegenüber akustischen Phänomenen wie Geräuschen der Umwelt, Musik, Sprache der Mitmenschen und der eigenen Aussprache sind" (a.a.O. 333), so übergeht sie gerade in dieser Feststellung die notwendige Befragung dessen, was Aufmerksamkeit und deren Fehlen ausmacht. Wie läßt sich Hören beschreiben? Lassen sich bestimmte Aspekte des Hörens bestimmen, die den wissenschaftlichen Disziplinen¹¹¹ vorausgehen bzw. zugrundeliegen? Welche Form hat das Hören?

Ich höre den Zug vorbeifahren. Das zunehmende Geräusch des herannahenden Zuges macht mich hören. Vielleicht werde ich bei meiner Arbeit gestört oder ich wache von dem Geräusch auf. Daß ich höre, wird erst in diesem Klang-Ereignis bewußt. Meine Welt ist bereits vor diesem Ereignis voll von Hörbarem: Ein Heizlüfter schnurrt, irgendwer im Haus spielt Klavier, Autolärm von der Straße her. All das höre ich nicht. Erst das Geräusch des Zuges mischt sich ungebeten in meine Aufmerksamkeit, schiebt sich zwischen mich und dem, was ich gerade tue. Dieses Hören hat kein Vorher, ich erwarte das Geräusch nicht. Es ist einfach da. Es stiftet eine neue Aufmerksamkeit, zieht mich auf sich. Vielleicht gar so plötzlich und laut, daß ich erschrecke. Anders, wenn ich ein mögliches Geräusch erwarte. Ich warte am geschlossenen Bahnübergang auf das Geräusch des herannahenden Zuges. Dies ist bereits eine Haltung der Aufmerksamkeit, insofern ich im Hören bereits auf ein Geräusch reagiere - selbst wenn diese Reaktion für einen anderen Menschen nicht notwendig vernehmbar sein muß. Die Erwartung ist noch kein Hören, sie geht dem Hören voraus. Dies wird besonders deutlich in jenen Situationen, in denen ein Geräusch Anzeichen für eine Handlung oder einen Vorgang ist. Bei der Rückfahrt von der Autowerkstatt achte ich darauf, ob ein bestimmtes Geräusch noch zu hören ist. Die Unterscheidung zwischen erwarteten und unerwarteten Geräuschen ist im weitesten Sinne dem individuellen psychischen Bereich zuzurechnen, d.h. eine aufmerksame Bereitschaft ist in der jeweiligen Situation vorhanden oder auch nicht.

Diese aufmerksame Bereitschaft zeichnet das Horchen als vorausgehende Aufmerksamkeit aus. Wo diese vorausgehende Aufmerksamkeit fehlt, droht dem Hören ein Überraschtwerden¹¹². Horchen erwartet.

¹⁰⁹ "Aufgrund all dieser Paradoxa könnte man die Stimme als solche und in ihrer Einheit als ein Oxymoron bezeichnen" (RIVIERE 1984, 104).

¹¹⁰ Vgl. GRUNWALD 1979,23; KROPFENBERG 1983, 125; WETHERBY/PRUTTING 1984, 368f.

¹¹¹ Bezogen auf den Bereich der Kommunikation sind dies (a) die Anatomie der Hörorgane; vgl. PLATH ⁴1981, (b) die Physiologie des Hörens, (c) die Bestimmung der quantitativen und qualitativen Leistungsfähigkeit des Gehörs in der Feststellung des Hörschwellenverlaufes (Audiometrie) im Rahmen der Phoniatrie und der Pädaudiologie, vgl. LUCHSINGER/ARNOLD 1970, SCHRÖGER 1991, NEUMANN 1982, und (d) Verfahren zur Festlegung des Richtungshörens, etwa der 'Heidelberger Hörprüf-Bild-Test; und schließlich (e) kybernetische Modelle, die Hören als Aufbau und Stabilisierung neuropsychologischer Regelkreise fassen, vgl. GRAICHEN 1978.

¹¹² Die Dramaturgie des panischen Hörens im Thriller arbeitet damit, daß sie die Stille auflädt. Und zwar so, daß

Dies täuscht jedoch nicht darüber hinweg, daß man im Hören seiner Umwelt ausgeliefert ist. Hans Jonas macht auf die lebenswichtige Bedeutung dieses Umstandes aufmerksam, wenn er schreibt: "Man weiß nicht, wann ein Laut sich ereignen mag: wenn er sich ereignet, gibt er Nachricht von einem Vorfall in der Umwelt und nicht nur von ihrem stetigen Dasein. Und da ein Vorfall ... jederzeit von lebenswichtiger Bedeutung sein kann, müssen die Ohren offen sein... Indem alle Initiative bei der Außenwelt liegt, ist der Kontingenzcharakter des Hörens völlig einseitig und erfordert deshalb ständige Bereitschaft des Hörens. Der tiefste Grund für diese fundamentale Kontingenz im Gehörsinn ist die Tatsache, daß er auf ein Ereignis und nicht auf Existenz, auf Werden und nicht auf Sein bezogen ist" (JONAS 1973, 203; herv. KK). Hans Jonas legt das biologische Phänomen demnach ontologisch aus. Was Jonas als Ereignis umschreibt ist das eigentümliche Verhältnis von Hören und 'Hör-Objekt'. Dieses Verhältnis ist nur als dynamisches denkbar. Der einzelne Ton fällt mit der singulären Sinnes-Empfindung zusammen, "ihr objektives Zeitmaß ist identisch mit der Zeit der Sinnes-Aktivierung selbst: die Dauer des gehörten Klangs ist genau die Dauer des Hörens" (a.a.O. 200). Aber es wird kein einzelner Ton wahrgenommen, sondern eine Folge von Tönen, Klängen oder Geräuschen. Der neue Ton 'verdrängt' den aktuellen und verbindet sich mit diesem, der dann nur noch in der Erinnerung vorhanden ist. Diese Synthese selbst ist ein temporaler Prozess. Das was ich höre, setzt sich zusammen aus einer Folge von einzelnen Daten, die zusammen eine akustischen Gestalt bilden. Diese Eigenzeitlichkeit des Gehörs kann nicht deutlich genug betont werden¹¹³.

Hören funktioniert. Es gilt den aktiven Sinn dieser Formulierung deutlich zu machen, also nicht auf der Ebene interner Verhältnisse zu bleiben, um etwa zu erklären, wie eine Maschine funktioniert. Wesentlich ist dem Hören die tätige Bezugnahme zu etwas außer ihm. Zwar drängt sich mir der Klang auf, er liegt mir gewissermaßen ungebeten voraus. Doch dieses Außer-ihm-Liegende - was nicht das Hören selbst ist - muß gleichwohl Züge des Hörens tragen. Was oben als Hörbarkeit bezeichnet wurde, läßt sich beschreiben als Rahmen der Möglichkeit, innerhalb dessen das Hören Funktionen schafft. Hans Jonas weist darauf hin, daß man beim Hören und beim Tasten, anders als beim Sehen, vom wahrgenommenen Objekt beansprucht wird¹¹⁴. Hören ist im Gegensatz zum Sehen bereits ein praktischer Umgang mit dem zu Hörenden. Dies wird dort besonders deutlich, wo ein Laut an mich adressiert ist. Dieser Laut hat seinen Ursprung in der Stimme eines anderen Menschen. Bereits mit dem Hören dieses Lautes bin ich Teil einer akustischen Situation, ohne daß ich dies entschieden hätte.

Hören ist nicht allein der Unterscheidung 'bewußt/unbewußt' zuzurechnen. In der Weise, wie wir alltägliche Geräusche vernehmen, wird auch deutlich, daß die Unterscheidung bewußt/unbewußt durchaus angemessen sein kann. Wie schätzen wir im Hören die raum-zeitlichen Situation ein? Das Räumliche ist der Ereignisraum von Geräuschen, die durch ein Bewegtwerden der Dingen entstehen: Die zugeschlagene Haustür, der pfeifende Wassertopf, die Haustürklingel, das Telefon, das Klappern des Fensterladens, der Motor des Staubsaugers, die zugeworfene Kühltür, usw. Zu diesem alltäglichen Geräusch-Grund gehören auch die vertrauten Stimmen derjenigen Menschen, die um uns sind. Vor der Wahrnehmung als Orientierungsreaktion liegt eine Art charakteristischer Geräuschteppich. Diesem Geräuschteppich ist sowohl ein topologisches als auch ein tageszeitliches Muster eingewoben. Was die Aufmerksamkeit des Hörenden betrifft, so besteht dieser Teppich aus patterns, die thematisierbar und damit innerhalb bestimmter Orientierungsreaktionen bewußtseinsfähig sind. Hören ist selektives Her-aus-Hören, ein Ab-Hören und dadurch Thematisch-Machen. Erst in einer solchen Bewegung werden Gehörtes und Hintergrund geschieden. Ohne diese Orientierung bleibt eine Art akustischer Behaglichkeit, die auch immer mit einer Gewöhnung der Sinne korrespondiert. Die Orientierung wird motiviert durch Aufmerksamkeit. Jedoch kann die Aufmerksamkeit auch durch das Un-erhörte, durch ein unvorhergesehenes Ereignis erregt werden. Darauf ist an späterer Stelle nochmals einzugehen.

Die Bedeutung dieses alltäglichen Geräuschteppichs für Menschen mit geistiger Behinderung wurde bisher innerhalb der Förderkonzeptionen nicht untersucht und systematisch aufgearbeitet. Dies zeigt sich nicht zuletzt

das Erwartbare unerwartet lange hinausgezögert wird.

¹¹³ "Während beim Hören die Zeitordnung des Datenerwerbs die Ordnung des Objektes selbst ist" (JONAS 1973,207). Im Vernehmen dieser Daten entsteht sukzessive eine Hör-Gestalt. Ebenso wie das Tasten ist hier Gestalt kein ursprüngliches Datum, sondern entsteht additiv bzw. seriell aus einzelnen Hör-Empfindungen. Anzumerken ist zu dieser Betrachtungsweise von Jonas, daß die Frage des Überganges als kontinuierliche Verbindung offenbleibt. Die Akzentuierung dieses dynamischen Aspekts findet sich bei Wilfried Lippitz programmatisch im Titel seines Aufsatzes 'Musik als Bewegung' hervor: "Hören ist ein synthetischer Sinn, dem sich manchmal passiv etwas zusammensetzt oder der aktiv Richtung und Verarbeitung des Hörens steuert. Es ertönt eine Melodie; es sind einzelne Töne; aber nicht einzelne nebeneinander, sondern sich miteinander verbindende, so daß der erste verklungene nicht ohne die späteren wäre: eine Zeitgestalt also, die sich erfüllt..." (LIPPITZ 1990, 170).

¹¹⁴ Sehen läßt das gesehene Objekt "sein, wie ich es sein lasse. Darin unterscheidet sich das Gesicht entscheidend vom Tastsinn und Gehör. Die Erlangung des Tast-Erlebnisses ist selbst nichts anderes als die Aufnahme tatsächlichen Verkehrs mit dem Objekt: d.h. das bloße Ins-spiel-kommen dieses Sinns ändert bereits die Situation, die zwischen mir und dem Objekt besteht" (JONAS 1973,2100. Das besondere Verdienst von Jonas' Untersuchung liegt gerade darin, daß die Unterscheidung in der unterschiedlichen biologischen Grundverfassung der Sinne verortet wird.

daran, daß noch immer ein allgemeiner Hörbegriff hochgehalten wird, der die Ortlosigkeit von Geräuschen zum Prinzip erklärt. So geht es in gegenwärtigen Ansätzen akustischer Wahrnehmungsförderung hauptsächlich darum, singulär präsentierte Geräusche zu identifizieren, zu benennen, einer Bildkarte zuzuordnen oder darum, das onomatopoetische Repertoire eines Kindes zu erweitern¹¹⁵.

Hören ist nicht nur Trennen und damit Heraus-Hören, sondern auch Entziffern. Deshalb ist es irreführend zu sagen, ich höre ein akustisches Zeichen. Das Singuläre des Ausdrucks Zeichen läßt vergessen, daß dabei immer eine Horizonthaftigkeit mitgemeint ist. Und wo dieser Horizont in das Hören einbezogen ist, ist Hören ein Hinhören. Im Hinhören lese ich eine Folge akustischer Zeichen. Wo liegt der Übergang vom Hören zum Hinhören? Roland Barthes sieht im Rhythmus die grundlegende Unterscheidung zwischen den beidem Hörweisen. "Durch den Rhythmus ist das Hinhören keine bloße Überwachung mehr, sondern wird zur Schöpfung. Ohne Rhythmus ist keine Sprache möglich" (BARTHES 1990,252). Rhythmus bezieht sich dabei auf den Aufbau des Lautkörpers. Der Laut wird zur diskriminierbaren Form durch Abschnüren, Umleiten, Verdichten, Einengen, Verschließen des Stimm-Körpers. Hinhören ist eine hermeneutische Kategorie, insofern dadurch eine Stellung eingenommen wird. Durch diese Stellung verbindet sich das Hörende mit dem zu Hörenden, bis hinein in einen muskulären Nach- oder Mitvollzug des Sprechvorgangs. Hinhören heißt entziffern, was vor einem liegt, was auf einen zukommt als Was und als Grund des Was.

Das intentionale Hinhören wird zur Fähigkeit, unbekannte Räume - auch rein sprachliche Räume - abzutasten. Hinhören entwickelt sich zu einem Scanner-Verhalten, zur besonders geformten Öffnung hin auf die Polysemie des Hörbaren. Das Hörbare ist nicht grenzenlos und nicht unbegrenzt. In dieser Polysemie¹¹⁶ gibt es Überlagerungen, Echos, Verdrehungen, Verzögerungen und Schleifenbildungen, sich-selbst-stabilisierende Geräusch-Patterns, Frequenzspaltungen und Ausfilterungen.

Diese Aspekte des Hinhörens auf Stimme lassen sich konkretisieren im Gebrauch von Hörspieltassetten bei geistig behinderten Schülern. Zu Häufigkeit und Umfang der Verwendung von Cassetten gibt es bisher keine vergleichenden Untersuchungen, sodaß die nachfolgenden Überlegungen sich ausschließlich auf die Schüler und Schülerinnen der Rossentalschule beziehen. Bis auf wenige Ausnahmen besitzen alle Schüler einen eigenen Cassettenrecorder, sowie zwischen vier und zwanzig Hörspiel- und Musiktassetten. Sofern ein Cassettenrecorder nicht bereits vorhanden ist, wurde ein solches Gerät meist aufgrund einer Empfehlung anderer Eltern angeschafft. Die Kinder und Jugendlichen können die Geräte überwiegend allein bedienen. Nur wenige Schüler können die entsprechende Cassette nicht selbständig auswählen und ins Abspielgerät einlegen, das Gerät ans Stromnetz anschließen, die Abspielseite wechseln, die Lautstärke einstellen. In Gesprächen berichten Eltern über einen intensiven Gebrauch. Viele Eltern sehen eine Entlastung darin, daß ihr Kind einige Zeit alleine Cassetten anhört. Auch in der Schule stehen Cassettenrecorder und eine begrenzte Zahl von Hörspieltassetten zu Verfügung. Zum Teil werden Cassetten von den Schülern mitgebracht und ausgetauscht. Vor allem in der Zeit nach dem Mittagessen werden diese Cassetten gehört. Zwei Schüler der Werkstufe nehmen samstags Rundfunkübertragungen der Fußball-Bundesliga auf Cassette auf und bringen diese zum Hören mit in die Schule.

Unsere Aufmerksamkeit gilt nachfolgend hauptsächlich den Hörspieltassetten und nicht den reinen Musiktassetten. Hier ist Stimme von elementarer Bedeutung. Sie ist anwesend im Erzählen. Anfang und Schluß sind klar markiert. Der Erzählablauf ist beliebig oft wiederholbar und bleibt in der Wiederholung stets gleich. Auffallend ist, daß das narrative Ziel dieser Hörspiele für Schüler mit geistiger Behinderung häufig in den Hintergrund tritt. Dies wurde für mich besonders deutlich, dort wo ich versucht habe, bei den Schüler mit Hilfe einer Bildfolge oder eines Bilderbuches ein Nacherzählen oder Nachspielen mit Handpuppen des Hörspiels zu initiieren. Die Möglichkeiten des selbständigen Nacherzählens sind deutlich begrenzt. Manchmal 'bestehen' die Hörspiele für die Schüler aus einer Anzahl von Figurenkonstellationen oder aus einer Reihe von Formulierungen oder in der Nennung von Personen-Namen und Dingen. Deutlich wurde auch, daß das eigene Wiedererzählen keineswegs das aktive Gegenstück der gehörten Erzählung ist. Vielmehr liegt bereits im Hinhören auf die Stimme eine Aufmerksamkeit, die sich z.T selbst wieder eine stimmliche Form sucht, indem die Kinder einzelne Sätze, Redewendungen, Namen laut mit- oder nachsprechen. Hinhören auf die erzählende Stimme des Hörspiels heißt: Einer erwartbaren Bewegung zu folgen und sich damit in eine Erzählzeit einzupassen. Dies ist eine

¹¹⁵ Kikeriki macht der Gockelhahn'. In linguistischer Hinsicht ist dies übrigens leichtfertig: 'kikeriki' ist das onomatopoetische Wort für Hahn, zwischen Ding und Wort gibt es eine Kausalität 'Gockelhahn' ist jedoch arbiträr, d.h. zwischen Ding und Wort besteht keine Kausalität. 'Kikeriki macht der Gockelhahn' ist nun ein weiterer Abstraktionsschritt, nämlich die Verknüpfung von Onomatopoetischem und Arbitrarität

¹¹⁶ Diesen Terminus benutzt Paul Ricoeur: "Die geregelte Polysemie aber ist ein Sinneffekt, den die Rede hervorbringt. Wenn ich spreche, verwende ich lediglich einen Teil des Sinnpotentials; der Rest wird von der geschlossenen Bedeutung des Satzes abgedrängt... dennoch wird der Rest der semantischen Virtualität nicht beseitigt; die Wörter tragen ihn als eine nicht vollständig aufgehobene Möglichkeit mit sich" (RICOEUR 1971,91).

kommunikative Fähigkeit. Der Erzählszusammenhang selbst ist dabei frei von alltäglichen Notwendigkeiten, Befolgungen und Zwängen und Verunsicherungen.

§ 29 'Die Rauheit der Stimme'

Vorangehend wurden einzelne Klangquellen nicht ausdrücklich unterschieden. Dabei war gleichgültig, ob es sich bei dem Gehörten um Windgeräusche, eine Autohupe, ein Klavierkonzert, ein Hörspiel im Radio, ein Telefonanruf handelt. Im Zusammenhang unserer eingangs gestellten Frage nach dem Verhältnis zwischen Stimme und Hören ist jetzt eine präzisierende Einengung notwendig. Die allgemeine Bedeutung von Hören wurde bereits auf Hinhören eingeeengt. Dabei wurde auf Horizonthaftigkeit und Aufmerksamkeit hingewiesen. Mit dem Terminus 'Hinhören' wird die besondere Haltung des hörenden Subjekts betont. Im 'Zuhören' dagegen richtet sich die Aufmerksamkeit auf die vernehmbare Stimme. Zuhören ist nicht nur ein Vernehmen dieser Stimme, sondern es wird damit auch eine kommunikativen Konstellation konstatiert (zu-hören). Hinhören kann deshalb nicht im Sinne einer Kontinuität zu Zuhören werden. Beide Ausdrücke verdanken sich unterschiedlichen Bezugssystemen. Im Sinne des Hinhörens können alle akustischen Ereignisse zu möglichen Objekten des Hinhörens werden. Allerdings fällt das Hören der Stimme des anderen Menschen aus dieser akustischen Kontingenz heraus. Läßt sich diese Behauptung begründen? Worin unterscheidet sich Stimme von anderen Klangereignissen? Die anthropologische Formulierung dieser Frage lautet: Woran erkennt das hörende Subjekt die Stimme? Daß Neugeborene die Stimme sehr früh aus anderen Geräuschen heraus erkennen und davon unterscheiden, kann als gesichert gelten¹¹⁷. Die Stimme der Mutter erscheint immer, so betonen entwicklungspsychologische Untersuchungen, als Sozialgeräusch. Sie hat gar keinen anderen möglichen Horizont, sondern ist eindeutig. Mit ihrer Stimme legt die Mutter einen Anwesenheitsraum aus. Sehr früh wendet sich der Säugling durch Kopfdrehung in die Richtung, aus der er die Stimme vernimmt¹¹⁸. Solche Beobachtungen des ersten gemeinsamen Erlernens von Interaktionsroutinen geben Anhalt dafür, daß das Hören der Stimme bereits früh kommunikativ ausgerichtet ist. Im Hinhören auf Stimme erfolgt so etwas wie eine kommunikative Einstellung, die denjenigen der hört, mit dem sprechenden Subjekt verbindet: "Zuhören ist das evangelische Wort par excellence" (BARTHES 1990,253).

So sehr diese Sichtweise unsere eigene Ansicht auch stützen mag, die Frage nach dem Unterschied zu anderen Klangereignissen ist dadurch noch keineswegs beantwortet. Worin besteht also das Spezifische der Stimme? Was macht ihre akustische Gegenständlichkeit aus? Mit dieser Wendung auf die Gegenständlichkeit der Stimme soll angezeigt sein, daß es uns nicht um Merkmale einer individuellen Stimme, sondern um ihre Materialität geht. Was damit gemeint ist, soll nachfolgend näher dargestellt werden. Wir nehmen dazu Bezug auf einen Aufsatz von Roland Barthes, der den programmatischen Titel 'Die Rauheit der Stimme' trägt.

Der theoretische Kontext, in dem Barthes die Stimme thematisiert, erscheint zunächst abseitig. Er geht nämlich von der Frage aus, wie mit sprachlichen Mitteln Musik interpretiert wird. Wie kann ein Musikkritiker über seinen Gegenstand sprechen! In der 'Übersetzung' des musikalischen in den sprachlichen Ausdruck "ist das Adjektiv unvermeidlich" (a.a.O. 269). Dies gibt allerdings nur dann Sinn, wenn man bereits dem musikalischen Ereignis selbst spezifische Bedeutungsmodi zuerkennt. Die sprachliche Interpretation des musikalischen Ausdrucks erfolgt durch das Adjektiv. Die sprachliche Interpretation steht also vor dem Dilemma, entweder im Adjektiv zu präzisieren oder die Unsagbarkeit eines musikalischen Ereignisses einzugestehen. Die Grenzlinie und die Möglichkeiten des Übergangs zwischen Sprache und Musik liegen in diesem Modell auf der Ebene des Ausdrucks. Solange diese Ebene das Sprechen über Musik bestimmt, entgeht man der 'prädikativen

¹¹⁷ Vgl. SARIMSKI 1987, 2; LABATO 1981,489; WETHERBY 365; HILDEBRAND-NILSHON 1980, 241-254; GRIMM 1982, 506-566; EIMAS 1985,76-83; BRACK 1986,172; SARIMSKI 1991,12; LORENZER 1972,56ff; NUSSBECK 1982,654-658. Hinzuweisen ist auf die beiden unterschiedlichen Erklärungsmodelle zur Sprachwahrnehmung von Kleinkindern. Die an Noam Chomsky orientierte Auffassung von Peter Eimas geht davon aus, daß die Sprachverwendung - also auch das Hören der Sprache - auf angeborenen Kenntnissen und Fertigkeiten fußt. Die Suche nach solchen angeborenen Mechanismen der Sprachwahrnehmung konzentriert sich hierbei insbesondere auf die Beziehung zwischen akustischem Signal und den Phonemen. Dieser Auffassung entgegengesetzt sind Modelle der Konditionierung und Generalisierung wie sie u.a. Hannelore Grimm, Alfred Lorenzer und Klaus Sarimski vertreten. So schreibt Klaus Sarimski zu Sprachförderprogrammen, die die Imitation betonen: "Sprachförderprogramme auf der Basis von Imitationsübungen, wie sie in Deutschland z.B. von Brack (1986: Frühdiagnose und Frühtherapie, München, 171-189) verbreitet wurden, beginnen oft mit Übungen zur Gestenimitation, durch die die Kinder an die Situation gewöhnt werden, daß ein Erwachsener vor ihnen sitzt, der ihnen etwas vormacht, ihre visuelle Aufmerksamkeit und Kooperation systematisch bekräftigt und störende, das Lernen hemmende Verhaltensweisen (Aufstehen, Stereotypen usw) abschwächt" (SARIMSKI 1991,12).

¹¹⁸ Vgl. Grimm 1982, 509; EIMAS 1985, 76f.

Zwangsläufigkeit' nicht. Barthes schlägt deshalb vor, "den Berührungstreifen zwischen Musik und Sprache zu verlagern" (a.a.O. 270). Barthes skizziert diese Verlagerung nun nicht für die Musik allgemein, sondern für die gesungene Musik, dem Raum also, indem "eine Sprache einer Stimme begegnet" (ebd.). Die Berührung von Sprache und Musik liegt für Barthes nicht im Bereich des Sprechens über Musik, sondern darin, wie die Sprache qua Stimme in der gesungenen Musik vorkommt. Wie ist - so lautet seine semiologische Fragestellung - das Verhältnis zwischen Sprache und Stimme im Gesang? 'Rauhheit' ist für Barthes der Titel mit dem er dieses Verhältnis beschreibt. Diese Rauhheit ist "unüberhörbar und eigensinnig ... jenseits der Bedeutung der Wörter... so als spannte sich über das innere Heisch des Vortragenden und über die von ihm gesungene Musik ein und dieselbe Haut... sie ist die Materialität des Körners, der seine Muttersprache spricht" (a.a.O. 271).

Diese Materialität der Stimme umfaßt zum einen alle Merkmale, die die gesprochene Sprache bestimmen, bis hin zu jenen Ausdrucks- und Darstellungsformen des Sprechens, die "direkt mit den ideologischen Alibis einer Epoche verzahnt sind" (a.a.O. 272). Barthes nennt dies unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Julia Kristeva Phänotext bzw. Phänogeschang. Phänomene und Merkmale gesungener Sprache, wie Stil, Genre, und Idiolekt, gehören dem Phänotext an. Der Phänotext ist die Ebene des Ausdrucks, der Kommunikation, kurz der Stoff kultureller Werte. Anders ist bestimmt sich Genotext als "das Volumen der singenden und sprechenden Stimme, der Raum, in dem die Bedeutungen keimen, und zwar 'aus der Sprache und ihrer Materialität heraus'" (ebd.). Nicht was die Stimme sagt, sondern "sondern die Wollust ihrer Laut-Signifikanten, ihrer Buchstaben: Wo sie erforscht, wie die Sprache arbeitet und sich mit dieser Arbeit identifiziert" (ebd.). Dies bestimmt den Genotext. Darin kündigt sich auch der Selbst-Bezug der lauten Stimme an. In diesem Selbstbezug entdeckt Stimme die ihr eigene Körperlichkeit, ihre Räumlichkeit und ihre Temporalität: "Der Gesang muß sprechen, oder besser, schreiben, denn das auf der Ebene des Genogeschangs Hervorgebrachte ist letztlich Schrift" (a.a.O. 275).

Wenn wir an dieser Stelle von Räumlichkeit und Temporalität sprechen, dann muß betont werden, daß beide für die Stimme substantiell sind. Es handelt sich nicht um eine außerhalb der Stimme liegende räumliche Voraussetzung, die der Sprecher braucht, damit seine Stimme vernehmbar ist. In Bezug auf Temporalität sind es keine äußeren Zeitparameter wie Sprechgeschwindigkeit, Anzahl der Phoneme pro Zeiteinheit. Räumlichkeit und Temporalität sind keine akzidentiellen Größen. Vielmehr handelt es sich um eine Diktion, die als Bewegung zerteilt. Das phonematische Zerteilen besteht aus zwei übereinandergelagerten Elementen, nämlich der Akzentuierung im Vorgang des Ausatmens. Damit wird von Roland Barthes die der sprechenden Stimme eigene Linearität betont.

Im Vorgang des Ausatmens liegt aber auch ein notwendiger Selbstverlust. Indem sich die Stimme zur Erscheinung bringt, also laut ist, verläßt sie sich zugleich eben darin fortschreitend. Wenn Barthes nachfolgend schreibt, die menschliche Stimme sei "tatsächlich der privilegierte (eidetische) Ort des Unterschieds" (a.a.O. 280), so wird darin diese, von sich selbst fortschreitende Bewegung als Differenz gefaßt. Wir werden dem Titel der Differenz bei Jacques Derrida wieder begegnen. Die Stimme existiert nur als exponierte.

Mit dem Terminus Rauhheit ist bei Barthes jenes Terrain anvisiert, worin Sprache und Stimme einander begegnen, also jener von Husserl ausgesparten phonetischen Sphäre¹¹⁹.

§ 30 Der Schrei

Zum Eingang dieses Kapitels wurde daran erinnert, daß bei Kindern ein Stimmgebrauch zu beobachten ist, der nicht zwingend kommunikativ ist. Die fünfjährige Natascha entdeckt, wie sich ihre Stimme verändert, wenn sie in ein Tambourin hineinruft. Daraus kann eine kommunikative Sequenz entstehen, wenn ein anderes Kind oder ein Erwachsener dies wiederholt und aus dem Nacheinander der Wiederholungen ein dialogischer Wechsel von Hören und Rufen entsteht. Zunächst aber ist Natascha für sich, mit einer für sie bisher unerkannten Möglichkeit, ihrer Stimme zu begegnen und diese zu variieren. Natascha hört auf ihre Stimme und kann aufgrund dieses Höreindrucks ihre Stimme variieren. Was macht sie mit ihrer Stimme? Das Einfachste, das sich so sehr dem Erklären entzieht: Sie sagt sich, sagt 'Ich bin Stimme'. Sie zeigt sich an und ist dadurch absolut in der Ausübung des Artikulierens: a = a, der im Sprechen hervorgebrachte Laut sagt sich selbst. Anzeigendes und Angezeigtes fallen ineins. Ist dies vielleicht die einzige Möglichkeit, bei der die Sache identisch wird mit ihrem Namen? Über den artikulierten Laut heißt es bei Wilhelm von Humboldt: "...da er eben nichts, als das absichtliche Verfahren der Seele, ihn hervorzubringen ist und nur soviel Körper enthält, als die äußere Wahrnehmung nicht zu

¹¹⁹ Die Stimme wird bei Roland Barthes innerhalb seiner Untersuchungen zur Musik thematisiert. Die Impulse und Anregungen eines musiktheoretischen Zugangs sind der sonderpädagogischen Aufmerksamkeit bisher vollständig entgangen. Solche Impulse könnten ausgehen vom Bereich musikalischer Stimmbildung: "Jede Stimme ist von dem, was sie sagt, durchdrungen" (BARTHES 1990, 281; vgl. CHARLES 1984, 93). Wie könnte ein didaktischer Ansatz aussehen, der dies berücksichtigt und ernst nimmt?

entbergen vermag" (HUMBOLDT 1979,440; herv. KK)¹²⁰.

Verhält es sich ebenso, wenn Petra schreit! Petra steht an der Wand ihres Zimmers, schlägt mit dem Kopf dagegen oder sie schlägt sich mit der Faust auf den Hinterkopf und an die Stirn. Sie schreit. Es fällt schwer, dies so zu beschreiben: 'Petra zeigt sich durch ihr Sprechen an'. Der Schrei gehört zum Gesicht, gehört zum Mund, der ihn hervorbringt und sich mit ihm verschließt. Es ist, als ob das erschrockene Verstummen den Schrei zurückholen möchte, dorthin wo er sich nicht ausgehalten hat. Der Schrei hält es nicht aus bei sich. Wo ist das Schreien, wenn es aufgehört hat?

Der Schrei ist einzeln, Singular, braucht kein Vorher und Nachher und hat deshalb keine Geschichte. Das ist nicht allein darauf bezogen, daß er sich ereignet. Der Schrei ist keine Ausdehnung, er läßt sich nicht zerschneiden. Die Länge der Schreies ist ein äußeres Merkmal, das Anhalt gibt über Intensität und vielleicht über Umstände. Als Dauer ist der Schrei nicht zu beschreiben. Er hat seine eigene Zeit. Denn er fällt sowohl aus der Kontinuität des Schmerzes und als auch aus der Punktualität des Plötzlichen. Im Blitz ist alles auf einmal da, nicht so im Schrei. Wohl hat der Schrei eine anzugebende Ursache, aber dies ist eine reflexive Form, die erst im Nachlauf den Schrei erklärt. Die artikulierende Stimme differenziert, nicht so der Schrei. Der Schrei selbst kommt so nicht zu sich, etwa als Geschrien. Er verläßt sich absolut¹²¹. Er kann sich nicht aufklären, sondern seine Bestimmung liegt im Verlauten des Unartikulierbaren. Das Unartikulierbare des Schreies kann nicht zu einem unabhängigen Tonkörper werden, sondern bleibt stets Körpertön. Der Schrei kann dem Laut nicht folgen in das Immaterielle eines Zeichengebrauchs. Sondern der Schrei bleibt im Körper desto mehr gefangen, je intensiver er ist. Deshalb kann der Schrei von einem anderen Menschen nicht verstanden werden. Macht ihn das autistisch? Liegt die Irritation nicht gerade darin, daß der Schrei sich 'neben dem Code' bewegt. Im Schrei ist die Stimme unartikuliert und deshalb skandalös. Skandalös im semiologischen und nicht in moralischer Hinsicht, weil der wort-lose Schrei jenseits des Zeichens liegt.

Aber ist dies nicht ein unangemessener Nominalismus? Es ist doch Petra, die hier schreit! Unsere Absicht ist es nicht, Stimme nominalistisch zu beschreiben und zu bestimmen. Vielmehr sollte der grundsätzliche Unterschied von Schrei und Laut deutlich werden.

§ 31 Der Laut

Zum Wesen des Lautes gehört, daß er sich inkarniert. Erst in meiner Stimme wird der Laut hervorgebracht, durch das physiologische Zusammenwirken von Lunge, Kehlkopf, Gaumen, Zunge, Mundraum, Lippen. Humboldt spricht von dessen 'abgerissener Schärfe und Einheit', von 'schneidender Schärfe' (HUMBOLDT 1986,427). Hervorzuheben ist, daß es Humboldt um das Hervorbringen und nicht um ein Hervorgebrachtes geht. So ist der Laut bestimmt als transitive Bewegung. Er inkarniert sich, indem er sich verläßt. Aber eben dies geschieht nur im und durch mein Sprechen. Hier erst erhält der Sprachlaut seine Integration, hier erst findet der Laut zu sich. In nichts anderem als der "Absicht und Fähigkeit zur Bedeutsamkeit" (a.a.O. 440) unterscheidet sich der artikulierte Laut "auf der einen Seite vom tierischen Geschrei, auf der andren vom musikalischen Ton" (ebd.). Wobei mit 'Bedeutsamkeit' in diesem Zusammenhang nichts anderes gemeint ist, als eine Geschiedenheit von anderen Lauten oder vom Nicht-Laut¹²². Der Laut selbst ist Differenz zu anderen Lauten. Hierin unterscheidet sich der Laut vom musikalischen Ton. Der Ton ist Bestandteil einer Melodie, einer Bewegung also, die ihre eigene zeitliche Dynamik entfaltet. Der Ton ist innerhalb dieser Dynamik bedeutsam, insofern er eine zeitliche und akustische Größe darstellt. Diese Größe läßt sich mit Hilfe von Parametern bestimmen, komponieren oder analysieren. All dies trifft zwar auch auf den Laut zu. Nur stellt dies noch keine zureichende

¹²⁰ Dieser Zusammenhang wird übrigens auch von psychologischer Seite gesehen: "Im Zusammenhang mit der kooperativ-gegenständlichen Handlung hatten die Zeichen [gemeint ist der Zeichencharakter von Lauten, KK] eine objektive Bedeutung für die Rezipienten und rückwirkend natürlich auch für den Produzenten in seiner Funktion als Rezipient seiner eigenen Laute (Propriozeption)" (HILDE-BRAND-NILSHON 1980,208).

¹²¹ Liegt darin nicht auch die Erleichterung die, psychologisch gewendet, als Spannungsabfuhr beschrieben ist? Ernesto Grassi macht darauf aufmerksam, daß Laute zuerst im Bereich von Lust und Schmerz auftreten, "als Zeichen der Ent-Sprechung und des Nicht-Anspruchs, dessen Instrumente sie sind" (GRASSI 1992, 38). Jedoch: Worauf weisen diese Zeichen hin?

¹²² Roman Jakobson weist auf diese Differenz hin. Genealogisch geht sie hervor aus dem Geplapper als Laut des Körpers und bewegt sich zur phonetischen Opposition (zunächst konsonantisch, später vokalisches). Humboldt formuliert dies so: "Den tierischen Laut in artikulierten zu verwandeln" (1979, 440). Die Differenz ist aber auch eine temporäre: vom Sagen wird sie zum Gesagten und wird so zu ihrer eigenen Spur. Auf Humboldts genetische Sicht kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden, er sieht in der Differenz "kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia)" (a.a.O. 418). So ist Saussures Zeichentheorie, nach der es "in der Sprache nur Verschiedenheit gibt" (SAUSSURE 1967, 143) von Humboldt bereits wesentlich ausgelegt: "Denn jeder einzelne Laut wird in Beziehung auf die übrigen ... gebildet" (HUMBOLDT 1979,442).

Bestimmung dar. Denn der Laut ist nichts 'Hörbares' i.S. eines musikalischen Ereignisses, er verlangt das reflexive Vernommenwerden¹²³

Folgenden Umstand gilt es pädagogisch zu explizieren: Der Laut kann nicht aus dem Wahrnehmungsfeld der Geräusche und Töne ‚herausgehört‘ werden. Ein solches Diskriminationsverfahren verfehlt die wesentliche Bestimmung des Lautes als reflexives Empfinden. Wir sind uns bewußt, daß Sprachtherapie und Artikulationsförderung dieser Sichtweise diametral gegenüberstehen. Diese schöpfen nicht nur aus einem vorgängigen, verfügbaren Vorrat von Lauten, sondern verorten Geräusch und Laut innerhalb *einer Hierarchie*¹²⁴. Indem wir diesen Umstand herausstellen, geht es uns nicht darum, das Sich-selbst-vernehmen im Laut als einen hinzukommenden Faktor in ein Förderkonzept einzubringen. Die didaktischen Konsequenzen einer solchen Sichtweise sind fundamentaler. Denn im Laut wird nicht ein bereits Vorgefundenes im Medium der Stimme gesagt, sondern etwas wird gedeutet, gezeigt, vorgeführt.¹²⁵ Damit verbunden ist die eigenartige Zeitgestalt des Lautes. Die ‚abgerissene Schärfe und Einheit‘, von der Humboldt spricht, setzt sich nicht durch gegen eine außer ihm liegende Zeitgestalt. Vielmehr konstituiert der Laut selbst seine Zeitgestalt. Und zwar als konkret produzierender Laut. So gesehen hat der Laut kein Gegenteil – etwa im Schweigen oder als Stille – denn der singuläre Laut ist völlig bezugslos. Liegt darin eine ihm wesentliche Idiotie? „Jede Sache ist idiotisch, wenn sie nur in sich selbst existiert, das heißt unfähig ist, anders zu erscheinen, als dort, wo sie ist und so wie sie ist. Letztendlich ist dies das Schicksal jeder Realität, sich nicht verdoppeln zu können, ohne zugleich *anders* zu werden“ (ROSSET 1988, 53). Rosset benennt hier etwas, was von Derrida in seiner Kritik des Präsenzbegriffs in Anschlag gebracht wird. Auf diese eigenartige Zeitgestalt des Sich-selbst-Hörens im Laut ist nachfolgend einzugehen.

§ 32 His master's voice: Derridas Kritik an Husserl

Von der Darstellung von Derridas *semiologischer Fragestellung* ist kurz auf die Bedeutung dieses Ansatzes für unsere eigene Thematik einzugehen. Worin also liegt diese Relevanz? Worin unterscheiden sich die Fragestellungen von Derrida und Lévinas?¹²⁶

Für Lévinas ist Sprechen immer ein Sprechen zu einem anderen Menschen. Darin wird für ihn die *absolute Trennung* zu diesem anderen Menschen offenbar. In unserem Sprechen verständigen und vermitteln wir einander etwas und gerade darin trennen und unterscheiden wir uns voneinander. Im *Sagen* wird die ‚ferne Gegenwart‘ (LÉVINAS 1987, 88) des anderen Menschen erfahren. Entsprechend zeigt bereits die Sprache selbst *vor allen empirischen Vollzügen* bereits dieses Getrennte: „Die absolute Differenz, die in Ausdrücken der formalen Logik unbegreifbar ist, wird nur durch die Sprache gestiftet. Die Sprache realisiert eine Beziehung zwischen Termini, die die Einheit der Gattung aufbrechen. Die Termini, die Gesprächspartner, lösen sich aus der Beziehung oder bleiben in der Beziehung absolut. Vielleicht bestimmt sich Sprache als das eigentliche Vermögen, die Kontinuität des Seins oder der Geschichte zu durchbrechen“ (LÉVINAS 1987, 278). Für Lévinas ist Sprache anders und mehr als bloße Repräsentation von Bewußtsein. Er betont in seinem, Derrida gewidmeten Aufsatz von 1975, „daß die Sprache auf der unscheinbarsten Zeitdifferenz aufsitzt, ihr *Sagen* mit ihrem Gesagten entzweit ist, die Korrelation nicht streng durchgeführt ist“ (LÉVINAS 1988, 74).

Dieser ‚*unscheinbarsten Zeitdifferenz*‘ gilt Derridas Aufmerksamkeit in diesem Aufsatz ‚die Stimmer und das Phänomen‘. Derrida untersucht diese Zeitdifferenz unter semiotischen Vorzeichen und bleibt damit innerhalb Husserls theoretischer Hinsicht der ‚Logischen Untersuchungen‘. Derrida verortet diese Differenz im Kern der Selbst-Gegenwart (*Präsenz*) des Ausdrucks aus. Durch die Reduktion erscheint diese Selbst-Gegenwart herausgenommen aus dem kommunikationsstiftenden Kontext ihrer Mitspieler. Erst so wird sie für Derridas (und Husserls) Analyse zugänglich.

¹²³ Vgl. GEORGIADES 1985, 133-158.

¹²⁴ Vgl. KNURA / NEUMANN 1982, 168.

¹²⁵ Thrasybulos Georgiades unterscheidet drei Momente im Nennen: der Laut als *reflexive Empfindung*, die *zentripetale Bewegung* der Artikulation als ein Sich-Konstruieren und das *hinweisende Be-deuten*, das weder versteht, noch ein Begriff ist. „Am krassesten zeigt sich dieses spezifische des Nennens bei den Eigennahmen ... *dein Name* - mehr kann ich nicht sagen“ (GEORGIADES 1985, 145).

¹²⁶ Auf die Annäherung und tiefe Verwandtschaft von Jacques Derrida zu Emmanuel Lévinas macht Bernhard Taureck aufmerksam, indem er dazu eine Stelle aus einem jüngeren Text von Derrida zitiert: „Gegenüber einem Denken wie dem von Lévinas habe ich niemals einen Einwand. Ich bin bereit, alles zu unterschreiben, was er sagt ... ich habe versucht, eine Reihe von Fragen an Lévinas bei seiner Lektüre zu stellen ... aber was sich hier vollzieht, reiht sich nicht in Nichtübereinstimmung oder Distanz ein“ (Jacques Derrida et Pierre Labarrière: *Altérités*, Paris 1986 cit. TAURECK 1991, 99)

Derridas erstes Argumentationsziel gilt dem Nachweis, daß Husserls Reduktion in den ‚Logischen Untersuchungen II/1‘ mit der Bestimmung des Ausdrucks zur *lautlosen Stimme* führt. Derrida folgt Husserl – allerdings mit offenen Ohren – und hebt hervor, daß sich „das Privileg der Präsenz des Bewußtseins ... nur mittels der ausgezeichneten Kraft der Stimme zu etablieren ... vermochte. Dies ist eine Evidenz, die sich freilich in der Phänomenologie nie in den Vordergrund gespielt hat“ (DERRIDA 1979, 67). Welche *ausgezeichnete Kraft* ist hier gemeint, was bestimmt ihre eigentümliche Autorität? Von welcher *Stimme* wird hier gesprochen? Die *Stimme* ist in der Epoché Husserls zur *phoné* geworden, sie hat aus dem Stimm-Körper eine geistige Leiblichkeit gemacht“ (a.a.O., 66) und hat damit ihre sonore Substanz verloren, ihre *physis* abgelegt. Doch es bleibt die *Stimme, die sich ausspricht und gleichzeitig vernimmt*. Für Derrida ist es der *Atem*, der das phänomenologische Wesen dieser Operation wesentlich bestimmt. Im Atem ist die Nähe der Stimme zu sich selbst verwirklicht. In Atemreichweite fällt die Stimme nicht ab von mir. Darin ist sie nicht nur Teil von mir, sondern sie ist durch mich. Wie läßt sich dieses Selbstverhältnis bestimmen? Und vor allem: Welcher Ordnung gehört es an?

Die reine Innerlichkeit der Selbst-Affektion der *phone* setzt die zeitliche Natur des Ausdrucks-Prozesses als Gleichzeitigkeit mit. Darin liegt für Derrida ein Indiz, daß "daß die Stimme die Präsenz zu hüten vorgibt" (a.a.O. 66). Dabei ist Präsenz vor allem meine Präsenz. Der Kern von Derridas Kritik liegt in Husserls Begriff der absoluten Gegenwart. Diese ist für Husserl durch die Idealität der identischen Bedeutung verbürgt. Die leibhaftige Gegenwart der Dinge spiegelt sich in der Selbstgegenwart des Bewußtseins, und die Gegenwart des Gegenwärtigen wird zur ständigen Gegenwart durch die ideelle Form, die eine unendliche Wiederholung verbürgt. "Der Stimme kommt deshalb ein solches Privileg zu, weil sie als reine Selbstaffektion bei sich bleibt und sich nicht in einem fremden Medium verliert" (WALDENFELS 1983, 540).

Wie sind Präsenz und Idealität aufeinander bezogen? Husserl betont das Privileg des aktuellen Jetzt: "Die Jetztauffassung ist gleichsam der Kern zu einem Kometenschweif von Retentionen.. Und nur eine punktuelle Phase ist jeweils als jetzt gegenwärtig, während sich die anderen als retentionaler Schweif anschließen" (Husserl cit. DERRIDA 1979,117). Die Präsenz gilt Husserl gewissermaßen als die "letzte Rechtsinstanz seines ganzen Diskurses" (a.a.O. 58). Vor der Gegenständlichkeit des Gegenstandes muß also die Gegenwärtigkeit der Gegenwart geklärt sein. Von ihr geht eine Eigenheit aus, die erst die Möglichkeit eines Bezugs zu einem Draußen und Dort überhaupt darstellt.

Derrida zeigt, wie sich im Quellpunkt dieser Gegenwart eine Differenz auftut. Er bezeichnet diese Differenz als passiven Aufschub oder als differenzerzeugenden Aufschub. Bereits der Ausdruck in der Äußerlichkeit seines Zeichens zeigt unaufhebbare Differenzen. Diese liegen erstens zwischen dem Zeichen und dem, wofür es steht, zweitens zwischen der Bedeutung und dem Erleben, und schließlich drittens zwischen dem Zeichen und anderen Ausdrücken.

Doch welche Rolle, welche Aufgabe übernimmt darin die Stimme? Welche Beweislast wird ihr dabei zugemutet? Welche Rechtsinstanz ist sie? Um dies zu beantworten, ist zunächst an Husserls Programm zu erinnern. Husserl hält fest an der Sphäre des reinen Bewußtseins gegenüber dem Zwischenreich sprachlicher Kommunikation. Für ihn sind Bedeutungen ideale Wesenheiten. Diesen werden wir durch den sprachlichen Ausdruck habhaft. Der Ausdruck selbst hat rein formale, zuordnende Qualität, er ist unproduktiv. Die semiotische Unterscheidung von Zeichentypen (Anzeichen vs. Ausdruck) ist grundlegend für Husserls Bedeutungstheorie. Diese Unterscheidung wird aber semantisch nicht weiter entfaltet, etwa hin zu einer grammatischen Unterscheidung von Signalsprache vs. ausdifferenzierter Sprache¹²⁷. Husserls Grammatik orientiert sich an der Frage der Objektbeziehungen, die als Primat reiner Bedeutungen postuliert werden. Der Ausdruck als rein sprachliches Zeichen ist so das Außensein des idealen Gegenstandes. Doch am natürlichen Ort, der mitteilenden Rede, liegt der reine Ausdruck noch gar nicht vor. In der mitteilenden Rede tritt der Ausdruck im Gewand des Anzeichens auf. Deshalb ist "das Bedeuten - in der mitteilenden Rede - allzeit mit einem Verhältnis jenes Anzeichenseins verflochten" (HUSSERL 1922, 24). Bedeutung ist in Wirklichkeit in ein anzeigendes System eingebunden, ist jeweils in ihm "aufgehoben, d.h. auch von ihm angesteckt: Es ist die ausdrückende und logische Reinheit der Bedeutung, die Husserl als Möglichkeitsbedingung des Logos angibt. Allzeit verflochten also in dem Maße, wie die Bedeutung in eine mitteilende Rede eingelassen ist" (DERRIDA 1979,72). Derrida hebt hervor, daß sprachliche Ausdrücke, die im Seelenleben gleichsam rein auftreten, zusätzlich die Funktion von Anzeichen übernehmen, sobald sie dem pragmatischen Zweck der Mitteilung dienen, also äußere Rede werden sollen. Hier sind Ausdruck und Anzeichen 'verflochten'. Ganz eindeutig ist, daß mit dieser Sichtweise die pragmatische Funktion der Sprache äußerlich bleibt.

Welche phänomenologische Situation ist nun durch diese Unterscheidung von Ausdruck und Anzeichen entworfen? Kommunikationslose Sprache, monologischer Diskurs oder lautlose Stimme sind nur unscharfe, ungefähre Umschreibungen dieser Situation.

Um die phänomenologische Situation zu rekonstruieren, ist zunächst an den Ausgang zurückzukehren, nämlich zur Bestimmung des Zeichens überhaupt. Subjekte nehmen einander wahr, die entstehende Kommunikation ist

¹²⁷ Vgl. HABERMAS 1988, 199

expressiv i.S. einer Signalisierung von Ausdrücken qua Anzeichen. In kommunikativer Hinsicht fungiert das Zeichen als Anzeige für innerlich vollzogene Akte. So gehört das Zeichen, indem es bedeutet, bereits einer Ordnung der Repräsentation an. Die vermittelten und vermittelnden Zeichen funktionieren als *Anzeichen* für Akte. Originär ist dabei für Husserl nicht die Kommunikation, sondern der sinnverleihende einsame Akt. Husserl will *nur* für den Ausdruck und nicht für die Bedeutung die Zugehörigkeit zur Ordnung der Repräsentation aufweisen und gelten lassen. Die Instanz des Zeichens überhaupt beinhaltet demnach, daß ein Zeichen nie Ereignis sein kann. Es gibt für Husserl kein idiomatisches Zeichen¹²⁸. Trotz Deformation ist es stets wiederzuerkennen, denn es kann sowohl als Graphem wie auch als Phonem nur fungieren, insofern eine formale Identität vorliegt. Diese Identität ist "notwendig eine ideale. Deshalb ist ihr notwendigerweise Repräsentation implizit: Als Vorstellung ... als Vergegenwärtigung" (DERRIDA 1979,103). Damit ist überhaupt jedes Zeichen einer ursprünglichen Wiederholungsstruktur verpflichtet.

Welchen Status hat nun die Repräsentation von Bedeutung im Ausdruck? Ist mit Repräsentation Vorstellung und/oder Stellvertreter gemeint? Für Husserl besteht "an sich ... kein notwendiger Zusammenhang zwischen den idealen Einheiten, die faktisch als Bedeutungen fungieren und den Zeichen, an welche sie gebunden sind, d.h. mittels welcher sie sich im menschlichen Seelenleben realisieren" (HUSSERL 1922, 104). Allerdings erklärt Husserl nicht, wie es trotzdem zu dieser Einsinnigkeit der Verbindung von Ausdruck und Bedeutung kommt.

Derrida setzt nun mit seiner Kritik an dieser von Husserl vorgenommenen körperlosen Unterordnung des sprachlichen Ausdrucks an, indem er auf die unauflösliche Verflechtung von Intelligiblem mit dem Zeichensubstrat hinweist. Ja mehr noch: Er unterstellt gar ein Primat des Zeichens gegenüber der Bedeutung. Diese Gegenbewegung Derridas erfolgt aber nicht aus einer sprachwissenschaftlichen Sichtweise heraus. Ausgehend von einer solchen Position könnte die Identität von Bedeutungen aus der intersubjektiven Praxis der Verwendung von Bedeutungsregeln abgeleitet werden. Gerade dies macht Derrida jedoch nicht. Vielmehr folgt er Husserls bewußtseinstheoretischem Argument und bürdet dabei dem Augenblick die ganze Argumentationslast auf, als der "im Augenblick eintretenden Identität des sich selbst präsenten Erlebnisses" (DERRIDA 1979,115).

Der reine (logische) Ausdruck ist unproduktiv, denn er hat nur einen davor liegenden Sinn widerzuspiegeln. Der Ausdruck ist allenfalls beschränkt produktiv - falls man der Transformation von Sinn in die Idealität des Ausdrucks überhaupt etwas Produktives zuerkennen will. Der Sinn selbst jedoch wird vom Objekt bzw. von seiner Objektbeziehung bestimmt und nicht von der Transformation. Der Ausdruck muß deshalb die "Präsenz des Sinns zugleich als das Davor des ... Objekts und als Selbst-Nähe in der Innerlichkeit schützen, respektieren und wiederherstellen" (a.a.O. 130). Deshalb geht der Ausdruck nicht im Sinn auf, er bleibt davor, gegenüber und dicht daneben. Im 'Inneren' ist das Zeichen zwecklos. Die Bedeutung selbst braucht keinen Ausdruck von sich. Sie ist reine Punktualität, sowohl zeitlich als auch räumlich. Und hier stößt sich Derrida ab von Husserl, denn "wenn ... das Präsenz der Selbstpräsenz nicht schlicht ist, sondern sich erst in einer ursprünglichen und irreduziblen Synthese konstituiert, dann ist die gesamte Argumentation Husserls in ihren Grundannahmen gefährdet" (a.a.O. 116).

Die Spur im Präsens

Husserl hebt hervor, daß die Eigenart der Rede in ihrer rein 'zeitlichen Stofflichkeit' liegt. Husserl war überzeugt davon, in der Selbst-Affektion den Quellpunkt der Zeitigungsbewegung gefaßt zu haben. Selbst-Affektion, Urimpression, Urquell, Urzeugung sind die Formulierungen in denen das absolute Jetzt beschrieben ist. Es wurde oben ausgeführt, warum Derrida dem entgegenhält, daß sich die Selbstpräsenz erst in der Differenz konstituiert und sich "mit all der ursprünglichen Unreinheit" (a.a.O. 142) zersetzt. Von welchen ursprünglichen Unreinheiten spricht Derrida?

Das lebendige Präsenz ist für Derrida eine Nicht-Identität mit sich, insofern die Identität nur gesichert sein kann durch die Möglichkeit der Retention. Aber vom Präsenz aus ist eine Verbindung nicht denkbar. Die Verbindung ist vielmehr nur als Spur vom Gewesenen her denkbar. Die Spur zeichnet sich aus durch eine anwesende Abwesenheit. Gewesenes und Anwesendes sind spezifisch aufeinander bezogen: "In der Spur ist die Beziehung zwischen dem Bedeuteten und der Bedeutung nicht eine Korrelation, sondern die eigentliche Unrichtigkeit" (LÉVINAS 1983, 228), d.h. dieser Beziehung ist eine Unrichtigkeit wesentlich.

Mit dem Zeichen teilt die Spur den Verweisungscharakter, aber sie ist gleichwohl kein Zeichen, denn "sie kann nicht in Richtigkeit umgewandelt werden (was in der Ordnung der Entbergung und des Seins unvorstellbar ist)" (a.a.O. 229). Das Sich der Formulierung 'Identität mit sich' ist die Spur. Von ihr her muß Ursprünglichkeit gedacht werden. Sie ist das Nichteigene des Eigenen, in ihr kommt eine Beziehung der Vertrautheit mit dem

¹²⁸ Im Werk von Edmond Jabes und in den Gedichten von Paul Celan ist etwas zu ahnen von jener vergeblichen Suche nach dem Wort, das sich selbst nennt. Bei Walter Benjamin heißt es: "Kern der reinen Sprache ... die nichts mehr meint und nichts mehr ausdrückt, sondern als ausdrucksloses und schöpferisches Wort (herv. KK) das in allen Sprachen gemeinte ist, trifft endlich alle Mitteilung, aller Sinn und alle Intention auf eine Schicht, in der sie zu erlöschen bestimmt sind" (Benjamins Aufsatz über das Übersetzen in GS Bd.IV/1,19).

Nicht-mehr zustande. Deshalb ist das Sich-sprechen-Hören nicht die in sich selbst verschlossene Innerlichkeit, sondern die im Innern geschehende Öffnung. Gegen Husserl gewendet ist für Derrida deshalb der Ausdruck nicht eine der Bedeutung hinzukommende Schicht, sondern ist 'ursprüngliches Supplement' (DERRIDA 1979, 144). Derrida bezeichnet diese Beziehung als Differenz¹²⁹. Differenz verschiebt und spaltet die Präsenz. Vom Bewußtsein, d.h. von der Präsenz her, ist dies nicht zu denken, sondern geht der Präsenz voraus. Aber nicht sukzessiv im zeitlichen Sinne, denn ihr selbst ermangelt ursprüngliche Präsenz.

Derrida zeigt also, daß Husserl in seiner Bestimmung des Ausdrucks eine lautlose Stimme voraussetzt. Als 'geistige Leiblichkeit' verliert Stimme ihre sonore Substanz. In dieser reinen Innerlichkeit ist es möglich, daß die Stimme gewissermaßen ihre Präsenz hütet. Derrida kann jedoch mit dem Schema von Selbstvernahme und Selbstaffektion auf Risse in Husserls Konzept hinweisen. Für unsere eigene Fragestellung ist dies in zweifacher Hinsicht bedeutsam. Erstens gewinnt die semiologische Analyse die vergessene Kategorie der Selbstvernahme der Stimme zurück. Zweitens bedarf der Ausdruck notwendig der Inkarnation in der Stimme¹³⁰. In der Stimme behauptet sich eine ethische Dimension, die vor ihrem kommunikativen Gebrauch liegt, und zwar als eine ihr wesentlich zugehörigen Differenz.

Bevor dieser Gedanke einer ethischen Fundierung der Stimme ausgeführt wird, nehmen wir nachfolgend in § 33 nochmals die Frage auf, in welcher Weise die Stimme bei Heidegger erscheint. Wir halten dies deshalb für wichtig, weil der Zusammenhang zwischen Gewissen und Stimme als Anruf in der Konzeption von Barbara Fornefeld eine wichtige Rolle spielt. In der Darstellung dieses Ansatzes sollte deutlich werden, daß Fornefeld Kommunikation als eine Dynamik des ursprünglichen Verstehens von Gesten versteht. Hierbei sieht sie in der Entsprechung von Anruf und Antwort das Schema dieser Dynamik. Die Modalität in der dies geschieht bleibt allerdings unbestimmt. Dieser Verzicht führt dazu, daß der Anruf körperlos bleibt. Welche stimmliche Qualität aber hat der Anruf? Welche Bedeutung haben Namen und Nennen im Anruf?

§ 33 Herrenloses Rufen (Heidegger)

Heidegger entwickelt seinen Begriff des Gewissens im zweiten Kapitel des zweiten Abschnittes von 'Sein und Zeit' (HEIDEGGER 1986, insb. §§ 54-60; nachfolgend abgekürzt SuZ). Der Argumentationskontext ist dabei die Verlorenheit des Selbst in das Man. "Um sich überhaupt zu finden, muß es ihm selbst in seiner möglichen Eigentlichkeit 'gezeigt' werden" (SuZ § 54,268). Das Selbst findet sich in der Stimme des Gewissens, in der "Weise des Aufrufs zum Schuldigsein" (SuZ 269). Die phänomenologische Analyse von Ruf als Modus von Rede führt nun u.a. auch zur Frage nach der Qualität des Rufes 'der aus mir kommt und doch über mich' (SuZ 275). Für Heidegger redet der Ruf "im unheimlichen Modus des Schweigens" (SuZ 277). Er ist unheimlich, weil er im Dasein, in der Alltäglichkeit des In-der-Welt-Seins nicht vorkommt, keinen Ort hat, weil er 'wie eine fremde Stimme' ist und die selbstvergessene Verlorenheit des Daseins bedroht. Der Ruf ist kennzeichnend für die Bestimmung, dessen was wir Gewissen nennen. Mit dieser Bestimmung ist sowohl eine zeitliche Auslegung als auch die Orientierung an einer bestimmmbaren Wahrnehmungsmodalität gemeint: Gewissen zeigt ein 'Jetzt', insofern die zeitliche Dimension des Rufens nur und ausschließlich in seiner Aktualität liegt, in seinem Vollzug besteht. Zum anderen ist mit dem Rufen auch das Hören ineins gesetzt ('existentielles Hören'; SuZ 275). Das aufnehmende Ohr vernimmt den Ruf des Gewissens. Es ist also nicht das sehende Auge, welches etwa ein Bild des Gewissens in sich aufnimmt. Das Auge kann sich dem Bild verschließen oder abwenden, also eine neue Perspektive einnehmen. Nicht so das Ohr. Offenheit ist sein Wesen, das es selbst im Schlaf nicht abzulegen vermag.

Heidegger eröffnet seine Argumentation mit der Frage nach dem Angerufenen durch das Gewissen. Im "alltäglich-durchschnittlich besorgenden Sich-immer-schon-verstehen" (SuZ 272) wird das Dasein vom Ruf getroffen. Der Ruf übergeht dabei "das Man und die öffentliche Ausgelegtheit des Daseins" (SuZ 273) und stößt vor zum Selbst. Dieses Selbst ist für Heidegger keine Innenkategorie, die sich durch das Angerufenen der Außenwelt verschließt, sondern die vom Man-selbst entledigte Weise des In-der-Welt Seins.

Nicht zu bestimmen ist das Geredete, das Gesagte, der Inhalt dieses Rufes. Nichts wird darin erzählt, nichts mitgeteilt, nichts ausgesagt, der Ruf "entbehrt jeglicher Verlautbarung ... redet einzig und ständig im Modus des Schweigens" (ebd.). Keinen Zweifel allerdings gibt es beim Gemeint-sein des Rufes: Das Gewissen sucht nicht, fragt nicht an, tastet nicht, sondern *trifft*.

Diese erste Ausrichtung auf den Gerufenen ist als Bestimmung allerdings noch nicht zureichend. Vielmehr muß geklärt werden, wer der Rufer ist, und wie sich Rufer und Gerufener zueinander verhalten. Für Heidegger gilt, daß es für das weltlich orientierte Daseinsverständnis keinerlei Möglichkeit gibt, den Rufer kennenzulernen. Ja

¹²⁹ Zu Derridas Neologismus *différance* vgl. die Anmerkung von Walter Hörisch in DERRIDA 1979, 123; ebenso HABERMAS 1988, 209 und WALDENFELS 1983, 542.

¹³⁰ Wie könnte eine Sprachförderung aussehen, die diesen Aspekt der Stimm-Bildung didaktisch durchbuchstabiert? Die Stimme zur Geltung bringen heißt nicht, sie laut machen, sondern sie Laut werden lassen. Ihre Vernehmbarkeit motiviert sich nicht kommunikativ, sondern inkarniert sich als entsprechende Räumlichkeit.

es gehört zum Ruf des Rufers, daß er sein Bekanntwerden von sich fernhält. Nur im Ruf selbst, indem "er nur als solcher gehört wird" (SuZ 275), bekommt der Rufer für den Angerufenen eine Wirklichkeit. Der Ruf ist die einzig angemessene Weise, etwas über den Rufer auszusagen: "Das Dasein ruft sich im Gewissen selbst" (ebd.). Diese Formulierung irritiert, insofern die vorangehende Bestimmung des Daseins selbst 'gewissen-los' ist. Formal beschreibt Heidegger das Gewissen als eine Bewegung, mit der das Dasein im Ruf zu sich selbst kommt. Das "alltäglich-durchschnittlich besorgende Sich-immer-schon-verstehen" (SuZ 272) des Daseins ist ohne Appell. Seine Borniertheit hat ihm die Sprache verschlagen. Was sollte auch gesagt werden über das schon immer Verstandene hinaus? Andererseits durchstößt der Ruf die Selbstverständlichkeit des Daseins nicht dadurch, daß in ihm das Dasein Neues erfährt. Der Ruf teilt nichts mit außer sich selbst. Der Ruf weiß nichts, er ist keine Größe des Wissens oder der Erfahrung. Sondern in ihm ist die selbstvergessene Verlorenheit des Daseins gerade darin bedroht, daß sie angerufen wird. Im Anruf bin ich gemeint, und nur in dieser Vereinzelung - indem ich dem vereinzelt In-der-Welt-sein gewahr werde¹³¹ - ist für Heidegger der Begriff des Gewissens formulierbar. Im Gegensatz zum Allein-Sein, das sich im Integral des Daseins verrechnen läßt, wirft mich das Gewahrwerden meiner Singularität aus der Bahn. In welcher Form wird mir meine Singularität gewahr? Es ist ein einzelner Augenblick, ein Stich in die Haut des vernarbten Alltags, ein Riß im alltäglichen Vollzug meiner Verrichtungen, ein Loch im Gewebe des Daseins. Es muß offen bleiben, ob diese Metaphern der Verletzung, des Unvollständigen, des Geschädigten überhaupt das Andere dieser Widerfahrnis angemessen beschreiben können. Diese Singularität ist ohne Gegenteil, sie liegt auf keiner Skala, läßt sich nicht graduell bestimmen. Während die Bestimmung 'allein' gerade als Einsamkeit noch bezogen bleibt auf etwas ausser ihr Liegendes, bin ich einzeln voll und ganz, als Entität mit allem was mir zugehört, mit allem, was ich weiß und was ich nicht weiß. Das Gewahrwerden einzeln zu sein, läßt sich weder dem Sozialen noch dem Psychischen allein zurechnen. Es ist kein Gestimmtsein, keine Wahrnehmung, keine Erfahrung i.S. eines Vergleichs mit bereits erlebten Situationen. Heidegger weist sowohl psychologische als auch theologische Deutung zurück: "Die so angesetzte ontologische Analyse des Gewissens liegt vor einer psychologischen Deskription von Gewissenserlebnissen ... aber nicht geringer ist ihr Abstand von einer theologischen Ausdeutung des Gewissens oder gar einer Inanspruchnahme dieses Phänomens für Gottesbeweise oder ein 'unmittelbares' Gottesbewußtsein" (SuZ 269).

Im Zusammenhang unserer eigenen Fragestellung ist wichtig, daß Heidegger die Bestimmung des Gewissens im Modus des Hörens formuliert: Ruf, Stimme, Hören, Vernehmen sind dabei seine leitenden Größen. Das Gewissen wird mit ihrer Hilfe nicht illustriert, sondern es handelt sich dabei um wesentliche Bestimmungsgrößen. Damit ist gemeint, daß das Gewissen nicht wie ein Ruf ist, sondern es ist Ruf. Aber gerufen werden kann nur, wer einen Namen hat. Negativ gewendet gibt es "nur einen einzigen Schutz, und das ist die Namenlosigkeit. Wer keinen Namen hat, der kann nicht aufgerufen werden" (BROCH 1950, 48)¹³². Darin

¹³¹ 'Einzeln' ist deutlich zu unterscheiden von 'allein': nicht daß ich allein bin ist das Unheimliche, insofern 'allein' sowohl soziale als auch psychische Anteile besitzt. Die Bedeutung von 'allein' bewegt sich auf einer Skalierung, bleibt also immer graduell und deshalb gewissermaßen verweisend. 'Allein' erlangt nur innerhalb eines semantischen Systems von Oppositionen seine Bedeutung; oder enthält 'allein' bereits seine Negation? Ein Menschen, der sein Leben so bestimmt, lebt in diesem Verweis. Der Verweis ist dabei nicht nur zu denken als Negation oder Ergänzung ('nicht allein'), sondern es ist ein Verweis auf den Horizont in dem 'allein/nicht allein' einen bereits angewiesenen Ort hat. 'Allein' beschreibt die Erfahrung, das Wissen um die eigene Lebensgeschichte in Begriffen sozialer Struktur. Diese soziale Struktur wird allerdings nicht insgesamt gewußt, sondern bildet in der eigenen Lebensgeschichte Ablagerungen. Deshalb kann es kein allgemeines 'Allein' geben. Oder anders gesagt: von 'allein' gibt es kein Allgemeines, sondern nur ein Individuelles.

¹³² Der Zusammenhang von Namen und Gewissen ist nicht eine Bewegung in einer Richtung. Die Vernichtung der Juden beginnt mit der Auslöschung ihrer Namen - und dem ihrer Mörder. "Wer keinen Namen mehr hat, lebt im Ungeschehenen" (BROCH 1950, 51). "Mütter erfinden Namen für ihr Kind und nichts kann sie abhalten, sie zu verwenden, und sei die Gefahr noch so groß" (a.a.O. 48). Die antike Philosophie unterscheidet zwischen Name (onoma) und Rede (Lagos), gemeint ist die Unterscheidung zwischen begrifflich Sagbarem - wovon ich sprechen kann - und dem Unsagbaren, das mithin nur als Name gerufen werden kann (vgl. dazu AGAMBEN 1987, 84f). Diese Unterscheidung findet nach Adorno in Wittgensteins 'Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen' eine Formulierung, in der das "positivistische Extrem in den Habitus ehrfürchtig-autoritärer Eigentlichkeit hinüberspielt" (ADORNO 1974, 94), nach der nichts gedacht werden könne, was nicht kommunizierbar sei. Aufgabe der Philosophie ist demnach gerade die Anstrengung, das zu sagen, wovon man nicht sprechen kann. Dies kann für Adorno nur in einem Verfahren geschehen, bei dem keine definitiven Festsetzungen vorausgehen, sondern die "Begriffe so getreu wie nur möglich dem anbildet, was sie in der Sprache sagen: virtuell als Namen" (a.a.O. 98). Für Adorno wird (bezogen auf Hegel) der Primat des Gesprochenen darin deutlich, daß Begriffe nicht abschließend und endlich sind, sondern immer ein 'Gegen' enthalten. Denn es ist die Bewegung des Sprachgestus, nach der der Begriff solange hin- und hergewendet (wird), bis sich ergibt, daß er mehr ist, als er ist. Er geht in die Brüche, sobald er auf sich beharrt, während doch nur die Katastrophe solcher Beharrung die Bewegung stiftet, die ihn in sich zu einem solchen anderen macht"

wird zugleich die Möglichkeit des 'guten Gewissens' zurückgewiesen. Der Ruf des Gewissens fungiert immer und ausschließlich kritisch: "Alle Gewissenserfahrungen sind sich darin einig, daß die 'Stimme' des Gewissens irgendwie von 'Schuld' spricht" (SuZ 280).

Bei aller Radikalität bleibt die Aussageweise von Heidegger eigenartig leer. Zwar wird in SuZ § 60 die existentielle Struktur des Gewissens entfaltet: Vereinzelung, Befindlichkeit der Angst, und Rede sind dabei die drei Wesensmomente des Gewissens, wobei sich für Heidegger gerade im Schweigen die wesenhafte Möglichkeit des Gewissens charakterisiert (vgl. SuZ 296).

In formaler Hinsicht wird dies von Lévinas aufgenommen. Allerdings gibt Lévinas dem Gewissen seine Materialität zurück. Es ist der Fremde, der in mein Leben tritt. Seine Stimme macht mich in ihrem Anruf verantwortlich und schuldig¹³³. Im Gegensatz zu Heidegger ist Vereinzelung für Lévinas noch keine zureichende Bedingung der Bewegung des Gewissens. Vielmehr ist in der Vereinzelung das In-der-Welt-Sein als die selbstbezügliche Ökonomie des Sorgens und Besorgens ausgelegt. Lévinas bleibt hier durchaus in der Terminologie von Heidegger, betont aber sehr deutlich die leibliche und sinnliche Verfaßtheit von Sorge und Besorgen. Im Aufsatz 'Die Zeit und der Andere' setzt Lévinas dem anonymen Es gibt des Seins die Hypostase des Seienden gegenüber. Das zu sich gekommene Seiende ist gekennzeichnet durch Einsamkeit und Transzendenz; "indem es alles ergreift und sich aneignet, bleibt es in der Begegnung mit allem in sich selbst eingeschlossen" (Ludwig Wenzler in LÉVINAS 1984, 69). Einsamkeit und Transzendenz sind für Lévinas ausgelegt sowohl in Vollzügen des Ökonomischen, "die das Leben mit seiner eigenen Abhängigkeit von den Dingen unterhält" (LÉVINAS 1987, 155) als auch in Formen der Affektivität. So erscheint die Abhängigkeit von den Dingen als ursprünglicher Egoismus, bei dem die essentiellen Momente des 'bei sich' das Genießen und Besitzen sind. Den zweiten Teil von 'Totalität und Unendlichkeit' (1987, 150-266) könnte man entsprechend als eine Phänomenologie dieser Selbstheit zu lesen. Anders als für Heidegger ist Selbstheit für Lévinas dabei nur in Kategorien des Leibes zu beschreiben: "Bei Heidegger hat das Dasein niemals Hunger" (a.a.O. 191).

Einzig den anderen Menschen kann ich mir nicht genießend oder besitzergreifend anverwandeln. Der Anruf des anderen Menschen verhindert dies. Lévinas weist damit Heideggers ontologische Bestimmung des Anrufs zurück. Das Gewissen überfällt mich nicht hinterrücks in meiner Einsamkeit und als Einsamkeit Sondern der andere Mensch bricht in meine egoistischen Lebensvollzüge ein: Er spricht mich an, möchte etwas von mir, bittet mich zu bleiben. Diesem Anruf bin ich ausgeliefert, "ohne daß ich gegen seinen Anruf taub sein oder ihn vergessen könnte ... das Bewußtsein hört auf, die erste Stelle einzunehmen" (LÉVINAS 1983, 223). Der Ursprung von Kommunikation liegt für Lévinas weder in Intentionen noch in der Ökonomie der Bedürfnisse. Deshalb ist auch Heideggers Terminus Ent-fernung nicht mit Nähe i. S. von Lévinas vergleichbar.

'Ent-fernung als ein Verschwindenmachen der Ferne' bleibt grundsätzlich in einem Bewandniszusammenhang und bleibt somit auch Erkenntnisfunktion¹³⁴. Ganz anders Nähe bei Lévinas. In ihr geht die Erkenntnisfunktion verloren.

Kommunikation beginnt dort, wo mich der Anruf eines anderen Menschen trifft, wo ich seine Stimme vernehme. Eine mögliche axiomatische Formulierung könnte demnach lauten: Das Ich kann nicht kommunizieren. Kommunikation ist nicht zu bestimmen als Angelegenheit des Ich. Dies gilt ganz besonders für ein dem Subjekt zurechenbares Können. Diese negative Bestimmung durch die Absage an das Können läßt sich positiv formulieren: Sie ist die Anerkennung einer der Intentionalität vorausgehenden Asymmetrie der anderen Stimme. Diese Asymmetrie ist für Kommunikation grundlegend. Sie wird durch die Stimme des Anderen nicht etwa illustriert oder verdeutlicht. Vielmehr ist erst die Stimme des Anderen Bedingung der Möglichkeit zur Kommunikation. Wenn Lévinas schreibt, daß "das erste Wort sagt das Sagen selbst ist" (1983, 293), so zielt dies auf eine vocative Bestimmung von Kommunikation. Im Artikulieren fällt das Anzeigende und das Angezeigte ineins. Eine vocative Bestimmung des Sprechens darf dabei nicht als eine ethische Verlängerung oder

(a.a.O. 121). Die Unterscheidung von Name (onoma) und Rede (Lagos) markiert den Grenzbereich antiker und jüdischer Tradition. Derrida konturiert und radikalisiert dies durch seine Kritik des Logozentrismus abendländischen Denkens als Phonozentrismus. "Alle metaphysischen Bestimmungen der Wahrheit, selbst jene, an die uns Heidegger über die Onto-Theologie hinaus erinnert, sind nicht zu trennen von der Instanz des Logos" (DERRIDA 1974, 23). So ist Derridas Grammatologie (dt. 1974) der umfassende und verzweigte Versuch, Sprache primär als Schrift und nicht als Rede zu erklären. Die Frage nach der Schrift ist die Frage nach dem Buch, nach dem verlorenen ursprünglichen Text Gottes, nach der Abwesenheit Gottes selbst. Hinzuweisen ist an dieser Stelle auf Habermas' Auseinandersetzung an Derridas Kritik am Phonozentrismus (vgl. HABERMAS 1985, 191-247). Das Werk von Edmond Jabes gibt dieser Frage literarische Form (vgl. JABES 1989).

¹³³ Lévinas verwendet im Original das deutsche Wort 'Gewissen' an einigen Stellen, vgl. LÉVINAS 1985: 216, 227, 247, 250, 253, 256, 266, 268. Zu 'Sein und Zeit' §§ 57-60 vgl. LÉVINAS 1985, 86.

¹³⁴ Heidegger verwendet den Terminus Ent-fernung in § 23 von 'Sein und Zeit'. Dieser ist allerdings nicht auf den anderen Menschen bezogen, sondern beschreibt einen Grundzug von Dasein: "Dasein ist wesentlich ent-fernend, es läßt das Seiende, das es ist, je Seiendes in die Nähe begegnen ... Im Dasein liegt eine wesenhafte Tendenz auf Nähe" (SuZ 105).

Unterfütterung des Phonetischen verstanden werden. Nachfolgend kann es deshalb nicht darum gehen, das Vokative als weiteren Teilbereich der Kommunikation einzuführen.

§ 34 Die Stimme des Anderen

Während sich in der Phänomenologie der Andere bewußtseinsmässig konstituiert, wird bei Lévinas das eigene Bewußtsein durch die Existenz des Anderen infrage gestellt. So ist meine Verantwortlichkeit nicht plural, d.h. beliebig und von mir gewählt, sondern vollständig passiv. Ich werde vom anderen gewählt. In dieser Bestimmung meiner nicht austauschbaren Verantwortlichkeit für die Kommunikation zerbricht der Eigen-Sinn meines Denkens über den Anderen. Man kann die Bedeutung der Präpositionen in den Ausdrücken 'ich denke über den Anderen' und 'ich denke vom Anderen' hier durchaus wörtlich lesen. Im Gegensatz zum Nachdenken über den anderen Menschen ist die Erfahrung des Anderen nur durch Kommunikation möglich. Kommunikation ist der Grund-Riß menschlicher Beziehung¹³⁵. Wenn hier der Terminus 'Beziehung' verwendet wird, so muß darauf hingewiesen werden, daß dieser in Lévinas Terminologie keinen Platz hat. Lévinas vermeidet ihn nicht zufällig, denn für ihn gibt es Beziehungen nur innerhalb der Totalität. Stattdessen benutzt er den Ausdruck Nicht-Indifferenz (La no-indifference) (vgl. LÉVINAS 1989, 139).

Als eine der Formen, in der sich Nähe artikuliert, wurde im vorliegenden vierten Kapitel die Stimme untersucht. Dabei stellte sich heraus, daß weder Husserls phone noch Heideggers Ruf zureichende Bestimmungen in ethischer Hinsicht liefern können. Lévinas nimmt AKT phone ihren selbst-verständlichen Kern und gibt dem Ruf des Gewissens seine stimmliche (vocative) Bestimmung zurück. Dieses Vokative ist die Stimme des anderen Menschen. Die Stimme des anderen Menschen ist singulär, gemeint, voraus, anderswo.

In wahrnehmungstheoretischen Konzeptionen kommt Stimme vor als Figur vor einem (Hinter-)Grund. Entsprechend zielt eine Kommunikationsförderung auf wahrnehmungstheoretischer Grundlage entweder darauf ab, akustische Ereignisse als Stimme zur vernehmen, oder innerhalb mehrerer Stimmen eine Stimme herauszuhören. Dadurch aber wird die Einzigkeit der Stimme gerade verfehlt. Daß Stimme zusammen mit anderen Geräuschen vorkommt, daß sie sich von anderen Stimmen unterscheidet, ist jedoch noch keine zureichende Bestimmung ihrer selbst. Vielmehr artikuliert sie leibliche Zugehörigkeit. Insofern ist sie singulär. Die Stimme des anderen Menschen ist gemeint. Sowohl wahrnehmungsorientierte als auch informationstheoretische Konzeptionen nehmen die Selbstvernahme der Stimme nicht auf. Wir hatten einleitend die Schwierigkeiten einer vorgängigen Bestimmung von Stimme, Sprechen, Laut und Artikulation betont. Im Laufe der Untersuchung zur Form der Stimme wurde die Vernehmbarkeit als Selbstvernahme und als Rauheit hervorgehoben. Wenn wir sagen: 'Die Stimme nennt sich', so soll damit auf einen semiologischen Zusammenhang hinge weisen werden, den wir pädagogisch für relevant halten. Die Stimme konstituiert ihren eigenen Raum als absolute Selbstnähe - und zwar gerade, indem sie sich verläßt. Diese Bewegung beschreiben wir mit Derrida als Differenz. Danach ist Stimme schon gemeint und ist entsprechend nur im Perfekt als bereits Gesprochene bestimmbar.

Neben dieser semiologischen Leseweise gibt es noch eine weitere. Lévinas gewinnt sie, indem er die Figur des Rufs von Heidegger formal übernimmt, zugleich aber ihre stimmliche Qualität zurückgewinnt. Nicht im schweigenden Ruf des herrenlosen Gewissens, sondern in der Stimme des anderen Menschen bin ich gemeint. Diese Stimme des anderen Menschen geht allen meinen Absichten voraus.

Der andere Ort der fremden Stimme ist leiblich-konkret und nicht reziprok. Es gilt anzuerkennen, daß zwischen dem Hier meiner Stimme und dem Dort der anderen Stimme ein Trennendes liegt. Dieses Zwischen hat eine relationale Struktur. Es zeichnet sich aus durch eine strukturelle Differenz, die nicht durch ein vergleichendes Verfahren zu erfassen ist. Diese strukturelle Differenz wird insbesondere im Sprechen offenbar. Sie ist es, "auf die wir seit Wilhelm von Humboldts Sprachforschungen zu achten gewohnt sind, die dem Vergleich [entgeht]" (WALDENFELS 1990,53).

Besonders deutlich zeigt Humboldt dies in seinen Untersuchungen zur Anrede. Im Dualis wird die Appellfunktion und das Vokative des Sprechens betont: "Du aber ist ein dem Ich gegenübergestelltes Er" (HUMBOLDT 1979, 202f). D.h. die Relation Ich und Du ist strukturell von anderer Art als Ich und Er. Ich und Du sind immer anzeigend. Er, sie und es verweisen dagegen auf einen anderen (Kon-)Text. Die Differenz ist also in der sprachlich-grammatische Form bereits enthalten. Humboldt besteht auf dieser Differenz als fundierende Kategorie des Artikulierten¹³⁶. Ebenso wie Lévinas erscheint auch bei Humboldt das Subjekt zunächst ohne

¹³⁵ Eine in diesem Zusammenhang nicht unwichtige Bedeutung des Ausdrucks 'Beziehung' stammt aus dem Bereich des Schwarzmarktes. Dort meint 'Beziehungen haben' zweierlei: Illegalität und Situation. Einerseits bedürfen Beziehungen dort nicht der Legalisierung durch Dritte und sie sind andererseits nur als und in Situationen erlebbar (das Hilfsverb 'haben' vertuscht den Angelegenheits-Charakter).

¹³⁶ Allerdings muß hier in Erinnerung bleiben, daß sich Humboldts sprachtheoretische Fragestellung doch wesentlich von Lévinas ethischer Hinsicht unterscheidet. Klaus Giel schreibt, "das dialogische Verhältnis enthält seiner Natur nach immer mehr Bedeutungsgehalte als von den einzelnen darin eingeschlossenen Partnern

kulturellen Rückhalt. Seine erste Bestimmung liegt in der Differenz, die sich aus der Gegenüberstellung ergibt¹³⁷.

Wenn dies anerkannt wird, dann geraten allerdings in didaktischer Hinsicht alle Ansätze der Kommunikationsförderung bei geistiger Behinderung in arge Verlegenheit, insofern diese die prinzipielle Transformation von Personalpronomina unterstellen und damit eine formale Gleichheit der Sprecher postulieren. Dies ergänzt sich in sozialer Hinsicht mit der Annahme von Reversibilität in jenen Förderansätzen. Es ist also nicht damit getan, bestehende Förderansätze abzuändern. Sondern das ihnen Zugrundeliegende Grammatik-Modell ist auf seine ethischen Implikationen hin zu untersuchen.

Aufgrund der beiden letztgenannten Bestimmungen (die Stimme des anderen Menschen geht voraus und sie ist anderswo) muß an dieser Stelle nochmals die eigentümliche Ver-faßtheit von Gegenwart/Präsenz aufgegriffen werden. Wenn gesagt wurde, die Stimme des anderen Menschen gehe 'voraus', so wurde dabei auf die temporale Hinsicht abgehoben, während mit 'woanders' ein räumlicher Sachverhalt hervorgehoben ist. Damit verliert Gegenwart die Eindeutigkeit und Verbindlichkeit, die Hegel noch in ihr gesehen hatte. Gegenwart wurde von ihm als absolutes Dieses der Zeit gesehen. Um dies zu illustrieren, zitiert Derrida aus Hegels Jenenser Logik: "Die Grenze, oder der Moment der Gegenwart, das absolute Dieses der Zeit oder das Jetzt, ist absolut negativ einfach, absolut als Vielheit aus sich ausschließend und darum absolut bestimmt... es [das Einfache] ist als Negieren ebenso absolut bestimmt, Gegenteil bezogen, und seine Tätigkeit, sein einfaches Negieren ist Beziehung auf sein Gegenteil, und das Jetzt ist unmittelbar das Gegenteil seiner selbst, das sich Negieren das Jetzt hat sein Nichtsein an sich selbst, und wird sich unmittelbar ein Anderes; aber dieses Andere, die Zukunft, zu welcher die Gegenwart wird, ist unmittelbar das Andere ihrer selbst, denn sie ist jetzt Gegenwart ... Dies sein Werden ist sein Nichtsein" (Hegel cit. DERRIDA 1988, 60). Gegenwart wird hier als hermetisches Schema gesehen. Die Stimme des anderen Menschen dagegen läßt die Ränder dieses Gegenwarts-Schemas unscharf werden. Diese Unscharfe der Gegenwart faßt Lévinas als Spur.

Die Stimme des anderen Menschen führt nicht hinein in eine Gegenwart, sondern sie sind die einzig mögliche Gegenwärtigkeit des anderen Menschen (vgl. LÉVINAS 1983, 230-235). Solange der andere Mensch sich nicht einmischt in meine Gegenwart, ist 'alles möglich', d.h. das Ich verfügt über seine Möglichkeiten. Die Nähe des anderen Menschen als Stimme verändert alles¹³⁸.

Eine Pädagogik der Kommunikation, die sich an einer solchen Bestimmung von Stimme orientiert, legt ihr Aufgabenfeld nicht in Kategorien des Könnens, der Fertigkeiten, des Sprachvermögens und der Kompetenz aus. Dies ist eine Erfahrung, die die eigene Arbeit mit schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen an der Schule für Geistigbehinderte von der Regelschule unterscheidet und nachhaltig bestimmt. Im Unterricht der Regelschule sorgt ein gemeinsames Repertoire für normale Verständigung bzw. ermöglicht eine diskursive Einlösung von Geltungsansprüchen. "Anders sieht es aus, wenn die gemeinsamen Voraussetzungen der Verständigung selber auf dem Spiel stehen, d.h. wenn der Dialog nicht bloß der Ordnung eines Diskurses folgt, sondern seine Ordnung ändert" (WALDENFELS 1990, 52). Im Vernehmen der fremden und der eigenen Stimme liegt ein grundsätzlicher ästhesiologischer Unterschied. Mit den Ausführungen über das Sich-selbst-vernehmen sollte deutlich werden, daß die Lautheit der eigenen Stimme bereits eine Öffnung in mir ist. Hinzu kommt, daß die Stimme des anderen Menschen nicht innerhalb meiner Intentionalität vorkommt, sondern dieser vorausgeht. Gerade dies bleibt in gegenwärtigen Ansätzen und Konzeptionen zur Kommunikationsförderung didaktisch unberücksichtigt. Ja mehr noch: Indem diese Ansätze von einer Symmetrie der Form und des Geltungsanspruches ausgehen, bleibt ihnen verschlossen, in der Kommunikation selbst ein ethisches Verhältnis zu fundieren.

Am Beginn des Kapitels wurden drei Fragen gestellt: Welches Verhältnis besteht zwischen Stimme und Hören? Worin liegt die pädagogische Relevanz der Selbstvernahme? Wie kann in einem stimmlichen Ereignis ein ethisches Verhältnis liegen? Weil die Stimme des anderen Menschen nur konkret erfahren werden kann, lassen sich die Bedingungen dafür ästhesiologisch bestimmen. Die Stimme ist eine Artikulation von Nähe in zweifacher Weise: Indem sie sich im Laut selbst vernimmt und indem sie als Laut vernommen wird. Mit dieser vorläufigen Ausrichtung ist es möglich, den Begriff der Nähe hinsichtlich der Stimme deutlicher zu fassen. Alltagssprachlich ist Nähe ein transitiver Ausdruck, insofern damit Nähe von etwas zu jemandem gemeint ist. Weil ich auch fern von jemand sein kann oder, weil etwas nicht in meiner Nähe ist, handelt es sich um eine realisierte Möglichkeit. In räumlicher als auch zeitlicher Hinsicht liegt vor dieser Nähe eine vom anderen Menschen verursachte Entfernung, eine Bewegung, deren Ergebnis Nähe ist. Im Rahmen unserer eigenen Überlegungen zu einer Ästhesiologie der Nähe wird sowohl die alltagssprachliche Bedeutung als auch

realisiert werden" (GIEL 1987, 283) und macht gleichzeitig darauf aufmerksam: "Darin sieht Humboldt nun allerdings keine metaphysische Größe" (ebd.).

¹³⁷ Darauf weisen Klaus Giel (1987, 283 und 1988, Uff) und Michael Theunissen (1977, 283ff) hin.

¹³⁸ Obwohl in anderem Bewandniszusammenhang geschrieben, paßt hier Sartres Formulierung: "Der Andere ist der versteckte Tod meiner Möglichkeiten" (SARTRE 1991, 477) bzw. "Daher zerfällt mein Bezug zum Gegenstand und zur Potentialität des Gegenstandes unter dem Blick des Anderen" (a.a.O. 475).

Heideggers Bestimmung von 'Ent-fernung' zurückgewiesen.

Die Verwirrung der Gegenwart

In der Geste des Zeigens gelangt ein Ding zur Vergegenwärtigung. Welt ist gezeigte und begriffene Welt. Dieses Schema verläßt die Totalität des Selbst nicht, sondern bringt inmitten des Selbst etwas zur Erscheinung. An der Stimme des anderen Menschen, an seinem Blick scheitert jedoch das gnoseologische Schema des Zeigens. Lévinas beschreibt in seinem Aufsatz 'Bemerkungen über den Sinn' (1985, 195-228) Gegenwart als "eine Gegebenheit, eine Weise gegeben zu sein" (a.a.O. 199). Damit wird Gegenwart nicht innerhalb eines Feldes temporärer Relationen thematisiert, denn Gegebenheit läßt sich nicht zeitlich bestimmen. Zunächst einmal sind Dinge gegeben, wobei Gegebenheit sich als Sichtbarkeit, Hörbarkeit usw. expliziert. Aber das Ding ist nicht nur gegeben, also sichtbar und zugänglich. In der Gegebenheit ist gleichermaßen eine Auffassung: Wer wahrnimmt, geht um Dinge herum, dreht den Kopf nach ihnen, ergreift sie¹³⁹. Gegenwart wird von Lévinas also in Dimensionen des Leiblichen thematisiert, wobei die Hand in ihrer Rolle der Gebung besonders hervorgehoben ist: "Das Sein besteht in der Gebung, und die Gebung ist der buchstäblichen Auffassung dieses Wortes nach zu verstehen. Diese Auffassung vollendet sich in der Hand, die nimmt" (a.a.O. 199f). Die Hand nimmt in Beschlag (mainmise), sie übernimmt, eignet sich an, umgreift. Für Lévinas liegt dieses Übernehmen, Auffassen, Umgreifen vor jeder Thematisierung, die greifende Hand wird nicht innerhalb einer Subjekt-Objekt-Bezüglichkeit verstanden. Es ist kein Denken, das sich sein Organ sucht oder bildet, um sich daran in einer reflexiven Schleife selbst zu bilden. Es ist kein abgezwacktes Greifen, wie dies etwa in sensomotorischen Modellen formuliert wird. Lévinas zieht hier eine Ebene ursprünglicher Gegebenheit ein, auf die Handhabung und Gebrauch erst aufbauen¹⁴⁰. Lévinas stellt sich an dieser Stelle ganz eindeutig gegen Heidegger. Für jenen bildet das Gewärtige innerhalb eines Zusammenhanges als Um-zu den Ausgang. Demgegenüber weist hier die Gegebenheit nicht über sich hinaus auf einen Zusammenhang. Vielmehr wird in der Gegebenheit eine beziehungsreiche Welt zurückgewiesen. Dieses Zurückweisen ist gleichsam die Bedingung der Möglichkeit jeder Beziehung schlechthin. Beziehung beschreibt hier kein soziales Gefüge. Wir verwenden den Terminus, um anzuzeigen, daß über das aktive Moment, das dieser Terminus auch mit sich führt, mein Verhältnis zum anderen Menschen gerade nicht hinreichend beschrieben werden kann und darf.

Für Lévinas expliziert sich im Zeigen diese Beziehung in ganz besonderer Weise, insofern der Zeigefinger "ein Etwas ... als Punkt in der Gegenwart zu bezeichnen und zu identifizieren imstande ist: Washeit und Identität eines Dinges, eines Festen, eines Ziels, eines Seienden" (a.a.O. 200). Und wie eine Kommentierung dieses Gedankens liest es sich, wenn Klaus Giel in seiner - allerdings zuvor entstandenen¹⁴¹ - 'Studie über das Zeigen' schreibt: "Aus allen Bezügen herausgelöst, steht das Gezeigte vor uns ohne Bedeutung, ohne Eigenschaften, es kann nicht einmal als etwas identifiziert werden" (GIEL 1965,189). Lévinas geht es nicht um die Frage, wie der Finger zum Zeigefinger wird, wie die Hand das Umgreifen lernt, sondern es geht ihm um die Bestimmung des Fingers und der Hand als Gegebenheit, wie sie als materielle Ontologie in Husserls Anschauungsbegriff angelegt ist: "Die Bezogenheit des Kategorialen und des Allgemeinen auf das, was schlicht gegeben ist, ist eine der grundlegenden Anschauungen von Husserls Logischen Untersuchungen (a.a.O. 201)." Indem die Hand faßt, indem der Finger zeigt und bezeichnet, wird der Welt etwas entrissen. Erst indem es dieser Welt zugehörig vorausgesetzt ist, "untrennbar von einer Welt ist" (a.a.O. 200), ist es überhaupt identifizierbar, aber nur in der Gegebenheit, wie es sich "in der Manifestation abzeichnet" (a.a.O. 201). Erst darin werden Dinge wahr. Nur so kann Lévinas erklären, daß die "Idee der Wahrheit als einer zugreifenden Gewalt über die Dinge ... irgendwo einen nicht-metaphorischen Sinn haben [muß]" (a.a.O. 201). Die Bedeutung des Denkens liegt also darin, daß etwas thematisiert und dadurch ver-gegenwärtigt wird. In der Ver-gegenwärtigung werden gleichzeitig auch

¹³⁹ Zur Taktilität vgl. Hans Jenas 'Der Adel des Sehens' (1973) sowie die Studie 'Empathy and Sympathy As Tactile Encounter' von Edith Wyschogrod (1980); zu Handgreiflichkeiten vgl. Andre Leroi-Gourhan 'Hand und Denken' in KAMPER/WULF 1984,227-233; Klaus Mollenhauer 'Fingerzählen - eine pädagogische Spekulation' in: LIPPITZ/RTTTELMAYER 1989,39-51; Elias Canetti 'Masse und Macht' Band I (dt 1973,235ff); ebenso Alexander Kluge und Oskar Negt 'Geschichte und Eigensinn' 1981,20-26. In unterrichtlicher Hinsicht wurden ästhetische Ansätze zur Hand (Rebecca Horn, Fritz Erhard Walther, Bruce Nauman u.a.) von mir in meiner Arbeit 'Handgreiflichkeiten - Versuche zur Leibperspektive von Kindern mit geistiger Behinderung' (masch. Man. Institut für Sonderpädagogik Reutlingen 1982) thematisiert.

¹⁴⁰ Vgl. dazu 'Sein und Zeit' §§ 15, 16, 18, 22, 69a. Selbst die Unzuhandenheit, das Unerledigte, die Aufsässigkeit des Nichthierhergehörigen wird eingeholt durch die unüberbietbare Hermeneutik der Faktizität (vgl. SuZ 72), insbesondere gerade in einer Störung der Verweisung – in der Unverwendbarkeit für ... die Verweisung ausdrücklich wird" (SuZ74).

¹⁴¹ Lévinas stellte die im vorliegenden Text formulierten Gedanken zuerst auf zwei Vorträgen in Brüssel im Jahre 1979 vor (siehe dazu a.a.O. 276). Klaus Giels Studie stammt aus dem Jahre 1965.

Beziehungen versammelt und geschieden. Es wird identifiziert, indem Differenzierungen vorgenommen werden und schließlich zur Erscheinung gebracht wird inmitten des Selben.

Wie geschieht es nun, daß der andere Mensch Verwirrung in meiner Totalität, in meinem Universum auslöst? Wie geschieht diese Annäherung, die sich nicht sogleich unter meinem Sehen in ein Selbigmachen verwandelt? "Wie konnte er sich nähern und mir ins Gesicht sehen, ohne sich sogleich zu einer Bedeutung zu versteinern, die ihr Profil aus dem Kontext gewinnt (LÉVINAS 1983, 243)"? Der Andere - so Lévinas - tritt unvermittelt auf, sein Ausdruck und seine Nähe sind nicht in einem Verweisungsganzen erklärbar. Wichtig erscheint hier der Hinweis, daß Lévinas den Begriff Ausdruck nicht im Sinne von de Saussure verwendet. Ausdruck ist kein Zeichen, kein Verweis, sondern "eine Dimension der Tiefe" (a.a.O. 243). Die Verwirrung, die durch den Anderen geschieht, ist nicht zu denken als das Aufbrechen einer bestehenden Kategorie, indem diese dann ersetzt, erweitert oder verändert würde. Dies wäre letztendlich die weitausholende Geste des grenzenlosen Verstehens, das auch immer ein Anverwandeln ist. Die Verwirrung ist auch nicht in Kategorien des Irrationalen oder Absurden darstellbar, denn auch diese 'Erklärungen' wären im Rahmen des Intelligiblen wieder zu integrieren. Verwirrung ist keine Bewußtseinskategorie.

Wenn diese negativen Beschreibungen und Abgrenzungen alle nicht ausreichen, wie kann Verwirrung dann positiv bestimmt werden? Sie ergibt sich aus dem, was Lévinas Spur nennt. Spur (desolation) hat für Lévinas drei Bedeutungen: Es kann damit gemeint sein Verheerung oder Verwüstung, oder Einsamkeit und schließlich Trauer und Trostlosigkeit. Allerdings ist nicht zu übersehen, daß sich die drei Bedeutungsfelder gegenseitig durchdringen können und voneinander abhängig sein können.

Die Nacktheit des Antlitzes ist die ursprüngliche Spur: In ihr zerbricht meine Ordnung, weil dieses Antlitz nicht von meiner Ordnung her einen Sinn erhält, sondern vielmehr einen Ausdruck enthält, der meine Verwirrung auslöst. Ebenso leise wie diskret ist dieser Ausdruck, unauffällig, "sich wie ein unerwünschter Fremder zurückzuziehen, wenn man nicht die Ohren spitzt, nach diesen Schritten, die sich entfernen" (a.a.O. 254). Es ist keine unterwerfende Geste, eher ein Nachsuchen, ein diskretes Erscheinen, keine Verwegenheit eher Schüchternheit. Die Weise, wie der Andere in Erscheinung tritt, nennt Lévinas Enigma, Rätsel (vgl. a.a.O. 246). Lévinas setzt dieses In-Erscheinung-Treten bewußt in Gegensatz zum Phänomen, das zeigbar und deutbar ist, also innerhalb einer Ordnung liegt.

Die deutbaren Phänomene der Totalität und das Rätsel der Erscheinung des Anderen sind nicht zwei nebeneinander herlaufende Ordnungen, die sich je nach Anlaß einander zuwenden, ihre Differenzen erkennen und vergleichen, sondern die "Andersheit ereignet sich als ein Abstand und eine Vergangenheit" (a.a.O. 249). Hier sollte jedoch deutlich bleiben, daß es sich nicht etwa um konkurrierende Welten handelt. Das Rätsel erstreckt sich soweit wie das Phänomen, weil das "menschliche Individuum ... wie alle Dinge in einer schon menschlichen Welt [auftaucht]" (a.a.O. 251). Die Ordnung der Sprache ist eine Ordnung von Bedeutungen. Wir richten uns in der Sprache ein, indem wir sie benützen. Aber im Sprechen der Sprache, in der Kommunikation miteinander, entstehen neue Bedeutungen. Doch diesen Bedeutungsänderungen geht die Stimme des anderen Menschen voraus. Sie ist früher und vorher. Meine Stimme und die Stimme des anderen Menschen stehen in keinem reziproken Verhältnis. Dieses Verhältnis ist nicht nur asymmetrisch, sondern es ist auch nicht verallgemeinerbar. Es ist also nicht mitteilbar. Lévinas nennt es das Rätsel, das allein die Subjektivität trifft, ein Gemeint-sein. Mehr noch: Die Subjektivität selbst ist Partner dieses Rätsels¹⁴²¹. Weil das Sein in seiner Totalität alle Andersheit ausschließt, steht der Andere in seiner Rätselhaftigkeit dazwischen. Er unterscheidet sich davon, indem er sich absondert, "sich entfernt, indem er vorübergeht, indem er über das Sein hinausgeht" (a.a.O. 254). Indem er sich absolut entzieht, kann er nicht mehr in Kategorien des Bedeuten (entbergen/verbergen) verstanden werden. Die Weise der absoluten Andersheit ist für Lévinas "zu alt für das Spiel der Erkenntnis, weil sie [die Andersheit] sich nicht hergibt zur Gleichzeitigkeit, die die Stärke der in der Gegenwart geknüpften Zeit ausmacht, weil es eine ganz andere Auffassung von Zeit vorschreibt" (a.a.O. 255f).

¹⁴² Diese Figur der selbstwerdenden Reflexivität in der Bewegung des Ausser-sich-Seins, um dann zu sich zurückzukehren, wird als fremdes Ich von Bernhard Waldenfels thematisiert. Er setzt an am Erfahrungsbegriff, der nur dann ernstzunehmend ist, wenn in ihm und durch ihn die Erfahrung des Fremden möglich ist. Dies heißt aber gleichzeitig auch, daß sich die Erfahrung selbst in gewisser Weise fremd wird, so daß man Erfahrungen macht und nicht nur sammelt. Damit enthält der Begriff der Erfahrung eine entstehende oder sich verändernde Ordnung, die immer auch zu einem Selbstentzug des Ich führt. "Das Ich findet nie ganz und gar seinen Ort und ist somit nie völlig es selbst, sondern immer auch ein anderes" (WALDENFELS 1990,67).

Kapitel 5

Versuch über die Haut

§ 35 Einleitung

Die Welt ist unlesbar auf der Haut.
Edmond Jabes

Um einen Begriff von Kommunikation als Ästhesiologie der Nähe zu formulieren, ist es notwendig, sich gerade über diesen äußersten Bereich von Nähe Klarheit verschaffen. Haut ist mehr als nur physiologisch die Außen-Grenze des 'Organismus Mensch', denn können Menschen einander physisch und räumlich näher sein? In der Berührung fallen zwei Aspekte ineins: Indem die Haut berührt und berührt wird, einen Widerstand als etwas außer ihr Liegendes verspürt, nimmt sie sich gleichzeitig selbst wahr. Mit dieser Formulierung sind jedoch Vorbehalte und Ungenauigkeiten anzuzeigen. Wird der Haut nicht Subjektivität unterstellt, die in fragloser Weise in das Schema aktiv/passiv eingepaßt wird? Etwa wenn wir davon sprechen, daß die Haut berührt und berührt wird? Ist es überhaupt angemessen, zu sagen die Haut berührt? Werde ich nicht von einem anderen Menschen berührt und von den Dingen, die um mich herum sind? Und ist die Stelle, an der diese Berührung stattfindet, nicht notwendigerweise auf der Haut? Wenn ich einem anderen Menschen die Hand gebe, dann berührt meine Haut die seine. Wohl kaum wird diese Situation kommentiert mit: 'Meine Haut berührt deine Haut' kommentiert. Sehr viel eher ließe sich sagen: 'Meine Hand berührt deine Hand' oder 'Wir berühren uns mit den Händen'. Aber liegt dieser Formulierung nicht bereits ein Ich-Subjekt zugrunde, das sich der sozialen Dimension seiner Leiblichkeit bewußt ist? Ist Haut nicht jenem vorbewußten Zur-Welt-sein zuzurechnen, von dem Wilhelm Pfeffer unter Bezugnahme auf Merleau-Ponty spricht (PFEFFER 1988,69)? Merleau-Ponty betont in 'Phänomenologie der Wahrnehmung' ausdrücklich die Notwendigkeit des Rückbezugs auf das Unreflektierte und billigt dem Leib mit seinen perzeptiven Gewohnheiten vor-ichli-che Qualität zu¹⁴³. Welchen Status innerhalb der Sinnlichkeit hat Haut? Handelt es sich, wenn wir von 'Haut' sprechen, bereits um eine phänomenologisch reduzierte Einheit?

Ich berühre den anderen Menschen mit der Hand, die Haut meiner Hand besitzt die dafür notwendigen Empfindungsqualitäten. Aber indem ich den anderen Menschen berühre, begrüße ich ihn. Das Verb 'begrüßen' meint hier jedoch nicht eine kulturell vorgegebene und gesellschaftlich akzeptierte Begrüßungsform. Vielmehr wird mit der Berührung - ob dies in meiner Absicht liegt oder nicht - dem anderen Menschen mein Bei-ihm-sein mitgeteilt. Denn Berührung eines anderen Menschen trägt nicht nur Erkenntnis-Charakter, sondern ist zugleich kommunikativ in Bezug auf diesen Menschen. Ein Werkstück, eine Skulptur oder einen Kieselstein kann ich mit meinen Händen tastend erkunden. Die Welt der Dinge bietet sich der Hand dar, in ihrer Widerständigkeit, mit ihren rauhen, glatten oder kalten Oberflächen. Die Voraussetzung dafür, daß Dinge für mich in dieser Weise gegeben sind, ist meine räumliche Nähe zu ihnen. Bevor die Berührungsreihen sich als Sinnes-Daten in Informationen über das Berührte verwandeln, "ist das Berühren reine Annäherung und Nähe, nicht reduzierbar auf die Erfahrung von Nähe" (LÉVINAS 1983, 278). Was meint Lévinas mit der Formulierung 'reine Annäherung'? Auf die konkrete Ebene bezogen wird damit an die Bedingung der Möglichkeit für Erfahrung von Nähe erinnert: Um überhaupt einen anderen Menschen oder einen Gegenstand erfahren zu können, muß dessen Hier-sein innerhalb der 'Reichweite' der Sinne liegen. Nun spricht Lévinas jedoch von 'reiner Annäherung'. Dabei unterstellter, diese Annäherung sei nicht auf Erfahrung reduzierbar. Es geht ihm nicht nur um die Bestimmung der Voraussetzungen, die Wahrnehmen ermöglichen. Wiewohl für uns die Sinnlichkeit der Sinne unverzichtbarer Bestandteil eines ethischen Arguments ist, aber eben nicht ausschließlich in erkennenden Hinsicht. Diese Problemstellung ist nicht neu. Wir sind dieser Schwierigkeit bereits in den vorangehenden Kapitel über Blick und Stimme begegnet.

Lévinas beschränkt Berührung nicht auf Taktilität. Berührung wird - abweichend vom üblichen Gebrauch dieses Terminus - von ihm als Oberbegriff für jede Modalität des Sinnlichen benutzt Ob ich sehe, höre, rieche, schmecke oder taste: Immer berühre ich damit ein Nicht-Ich. Lévinas verwendet den Terminus 'proximité' im

¹⁴³ "Unser Leib, ein System von Bewegungs- und Wahrnehmungsvermögen, ist kein Gegenstand für ein 'Ich denke': er ist ein sein Gleichgewicht suchendes Ganzes erlebt-gelebter Bedeutungen" (MERLEAU-PONTY 1966, 184). Die Kategorie des Erlebens hat, auf die Sinne bezogen, einen anderen Stellenwert als wenn Erleben auf das Ich-Subjekt bezogen ist. Unter Bezugnahme auf Merleau-Ponty und Erwin Strauss untersucht dies Wilfried Lippitz in seinem Aufsatz 'Wissen oder Erleben' (LIPPITZ 1991, insb. II f).

Zusammenhang des Berührens sowohl von Gegenständen als auch von anderen Menschen¹⁴⁴. Mit dem Terminus 'approche' ('Näherung') ist dagegen jene durch Nähe verursachte Bewegung im Subjekt bezeichnet: "In der besessenen Näherung löst sich das Subjekt nicht von sich ab, um sich um sich zu kümmern und sich so zum eigenen Objekt zu machen oder in Sorge um sich zu sein. Hier ist eine andere Intrige als der Egoismus" (a.a.O. 314). Und einige Seiten weiter schreibt Lévinas: "Ausgehend von der Näherung findet die Beschreibung den Nächsten als Träger der Spur eines Rückzugs, die ihn zum Antlitz weicht" (a.a.O. 322). Aus beiden Zitaten kann deutlich werden, was Lévinas mit Näherung als besessene meint: Das Subjekt ist vom anderen Menschen besetzt. Der andere Mensch geht mich an, bevor ich diesen erkenne. Diese Priorität des Ethischen vor dem Erkennen und Thematisieren ist im Original deutlich: 'il me regarde' (vgl. LÉVINAS 1992, 209).

Durch die Berührung, die im Falle eines Erkundens immer auch Bewegung ist, teilen sich mir Qualitäten des Dinges mit. Mittels der Haut meiner Hand erkenne ich Dinge meiner Umwelt. Aber es sind nicht ausschließlich die Sinnesrezeptoren der Haut, die mich Gewicht, Oberfläche, Form und Temperatur eines Dinges erkennen lassen. Die tastende Hand koordiniert die Erkenntnisleistung dreier Sinnesfunktionen: Cutane Eindrücke, Motilität und Kinästhesie. Zu den damit möglichen Erkenntnisleistungen in Bezug auf Dinge kommt im Falle der Berührung des anderen Menschen ein anderer Aspekt hinzu. Wiewohl meine Hand die Hand des anderen Menschen berührt und damit ihrer Erkenntnisfunktion genügt, sprengt die Berührung sinnesphysiologische Schemata. Dies wird von uns als kommunikativer Aspekt bezeichnet. Wir zeigen damit an, daß hier systematisch etwas anderes gemeint ist als das Erkennen, Wahrnehmen und Erfahren eines Dinges mittels der Rezeptoren der Haut. Mit der Berührung wird dem anderen Menschen meine Anwesenheit mitgeteilt, im Berührtwerden teilt sich die Anwesenheit des anderen Menschen mir mit. Berührung und Berührtwerden unterscheidet sich hier von jenem Schema, bei dem der aktiven Berührung das passive Berührtwerden entspricht und sich in diesem erfüllt. Berührung und Berührtwerden kann in dieser Verwendung nicht innerhalb des Subjekt-Objekt-Schemas gedeutet werden. Ehe meine Hand die seine berührt, sehe ich den anderen Menschen meist. Vielleicht treffen sich unsere Blicke. Der andere Mensch kommt auf mich zu, streckt mir seine geöffnete Hand entgegen: 'Hier darfst Du mich berühren!' Wie motiviert mein Sehen die Berührung? Vielleicht sehe ich das berührbare Gesicht des geliebten Menschen, aber im gesenkten Blick verbietet sich ein Streicheln. Die Haut kann zum Ort der Sinnlichkeit in Zärtlichkeit und Wollust werden. Aber sie kann auch Objekt für Voyeurismus und Selbstentblößung werden. Jean-Paul Sartre und Giacomo Casanova beschreiben Haut in pejorativer Weise als Ort der Neugierde, der Enthüllungen des Sehens und des Getroffenseins vom Blick des 'Täters'¹⁴⁵. Dagegen ist Haut für Emmanuel Lévinas der Ort von Kommunikation schlechthin. Mit ihr ist man ausgesetzt, die Berührung selbst ist unmittelbar, "kein räumliches Aneinandergrenzen, das für einen Dritten sichtbar wäre" (LÉVINAS 1983, 274). Darin ist sie einzig und singulär, weil die Berührung, indem sie Kontakt ist, keinen Raum für einen Dritten oder etwas Drittes läßt.

Die Haut selbst kann sich nicht entziehen. Sie ist vielmehr angewiesen auf Motilität und Kinästhesie. Beide Möglichkeiten sind der Haut nicht eigen. Sie ist darin passiv, aber diese Passivität läßt sich nicht ausschließlich innerhalb einer Wahrnehmungslehre formulieren. Vielmehr ist dieses Passive kommunikativ bestimmt, indem die Haut dem Berührtwerden ausgesetzt ist. Darin inkarniert sich ein ethisches Verhältnis. Es soll nachfolgend gezeigt werden, daß diese Passivität aus der Einheit der Sinne herausfällt, ja diese Einheit gefährdet, - und sie zugleich voraussetzt. Denn Berührung ist konkret und nicht vorgestellt. Aber die konkrete Berührung erschöpft sich nicht in einem Sinnes-Datum. Das Berühren der Haut, das auch immer zugleich ein Berührtwerden ist, stellt eine kommunikative Bewegung dar, die allem Wissen vom anderen Menschen und allem konventionellen Regelwerk vorausläuft.

Diese einleitenden Überlegungen gilt es nachfolgend zu präzisieren. Dazu gehört auch, sich in terminologischer

¹⁴⁴ Vgl. Lévinas 1983 242, 261ff, 296f.

¹⁴⁵ Das Unterkapitel über den Blick (regard) im dritten Teil von 'Das Sein und das Nichts' (1991) thematisiert dies aufgrund der alltäglichen Situation, in der ich mich von einem anderen Menschen angeblickt fühle. Es geht hier nicht darum, wie sich für Sartre darin das Schema der inneren, wechselseitigen Negation fundiert (vgl. WALDENFELS 1983, 88f). Vielmehr bestimmen Stolz, Angst und Scham vor dem Gesehenwerden diese Situation. Dies wird besonders deutlich in seinen Dramen und Romanen. So heißt es u.a. in dem unvollendeten Roman Die letzte Chance: "Mathieu spielte töten. Sein Blick stach Charlots Nacken an der richtigen Stelle. Charlot brach zusammen und fiel mit dem Gesicht in die Zettel. Mathieu wurde ein ungeheurer Zeigefinger, der sich aufrichten und herabsausen, Charlots Kopf auf den Tisch knallen, ihn wie eine Fliege zerquetschen konnte, die Eintragungen mit Fadennudeln aus Blut verschmierend. Es war Charlot, den Mathieu schließlich tötete" (SARTRE 1986, 139). - "Auffällig ist, wie bei diesem großen Amator die Liebe ohne alle echte Spannung ist (statt dessen ist ein oft meisterhaft geschildertes Drängen zur 'Haut' da)" heißt es bei G. Hauptner über Giacomo Casanova (1956, 72 cit. GIEL 1963, 174).

Hinsicht zu vergewissern. In den Erziehungsprozessen der Regelschule ist Berührung kein relevantes Thema. Selbst mit der Wiederentdeckung des Körpers durch die Pädagogik wurde die Haut kein Thema¹⁴⁶. Hiervon unterscheidet sich die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule für Geistigbehinderte. Berührung stellt als 'taktile Kommunikation', 'basale Stimulation', 'passives Lernangebot', 'somatischer Dialog' innerhalb des Bereiches basaler Förderung ein zentrale Vermittlungsinstanzen dar. Nachfolgend wird deshalb zunächst dieser Schultyp-spezifische Aspekt aufgenommen (§ 36). Innerhalb des Unterrichtsbereiches der basalen Förderung ist 'taktile Kommunikation' ein unterrichtsrelevanter Titel. Der in diesen Förderkonzepten verwendete Leitbegriff der 'Ganzheitlichkeit' lenkt jedoch von einer pädagogisch-ethischen Bestimmung der Haut ab.

In § 37 wird dargestellt, daß mit dem Leitbegriff 'Ganzheitlichkeit' die Spezifik von Haut unbestimmt bleiben muß. Wir beziehen uns dabei auf Helmut Plessners Ästhesiologie. Plessner untersucht die einzelne Modalitäten des Wahrnehmens und unterscheidet dabei die selbständigen Sinneskreise des Gehörs, des Gesichts von den zuständigen Modalitäten. Ästhesiologisch ist seine Kritik der Sinne deswegen, weil sie mit dem Programm antritt, "die Sinngesetze der Sinnlichkeit" (PLESSNER 1980, 32) aufzusuchen.¹⁴⁷ In dieser Lesart von 'ästhesiologisch' schließen wir uns Plessner an. Die Sinngesetze der Sinnlichkeit sind jedoch nicht ausschließlich in einer Ästhesiologie des Geistes buchstabierbar, sondern sind auch kommunikativ. Darin orientieren wir uns nicht an Plessner, zumal unser Anliegen ein pädagogisches ist: Kann sich erzieherisches Handeln auf eine Begründung durch Sinn verlassen? Oder stellt sich dem nicht in Blick, Stimme und Haut eine ethische Dimension entgegen, die dem Sinn vorausgeht?

Plessner nimmt das Husserlsche Korrelationsapriori i.S. einer Totalrelativität der Sinnesqualitäten auf. Nach diesem sind die "Sinnesqualitäten die möglichen Modi der Materie" (a.a.O. 21). Anthropologisch formuliert heißt das: Der Mensch hat seine Hörwelt, dem Auge gilt die Sichtbarkeit der Welt. Interessanterweise begrenzt Plessner den Umfangsbereich dieser korrelativen Totalrelativität. Das Einzige, was die Totalität dieser Entsprechungen gefährden könnte, liegt für Plessner außerhalb dieser Totalität als "negativer Index metaphysischer Wirklichkeit" (ebd.). Fast beiläufig kündigt sich am Rande seiner Ästhesiologie die begrenzte Reichweite des Korrelationsapriori an. Neben der auf Wahrnehmung und Erkenntnis ausgerichteten Ästhesiologie des Geistes besteht für Plessner eine Wirklichkeit, die als negative Kontur ausgespart bleiben muß.

Unsere These ist nun, daß die Instanz, die diese Totalität gefährdet, der andere Mensch ist. Die Form dieser

¹⁴⁶ Dies gilt für den umfangreichen Bereich pädagogischer Reflexion unter den Stichworten 'verdrängte Sinnlichkeit', 'Lernen des Körpers' oder 'Leiberfahrung'. Diesen Arbeiten liegen zum Teil sehr divergierende Begriffe von Leiblichkeit bzw. Körper zugrunde. Deshalb folgt die Zusammenstellung keiner Systematik, sondern soll lediglich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen illustrieren: Horst Rumpf 'Die übergangene Sinnlichkeit' München 1981; Klaus Mollenhauer 'Der Körper im Augenschein' in: ders. 'Umwege', Weinheim/München 1986; Dieter Lenzen (Hg.) 'Pädagogik und Alltag', Stuttgart 1980; Hartmut von Heutig 'Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit', München 1984; Karin Rutschky (Hg.) 'Schwarze Pädagogik', Frankfurt 1977; Hugo Kükelhaus 'Organismus und Technik', Frankfurt 1979; Rudolph zur Lippe 'Am eigenen Leibe', Frankfurt 1978; Werner Loch 'Anfänge der Erziehung - zwei Kapitel aus einem verdrängten Curriculum' in: Friedemann Maurer 'Lebensgeschichte und Identität', Frankfurt 1981, 31-83; F. Thiemann 'Schulszenen - Vom Herrschen und Leiden' Frankfurt 1985. Beispiele didaktischer Überlegungen: Wilfried Lippitz /Käte Meyer-Drawe 'Lernen und seine Horizonte', Frankfurt 1986; W. Lippitz/J. Plaum 'Tasten-Gestal-ten-Genießen' Königstein 1981; Gottfried Bräuer "Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung", Tübingen 1988 (= DIFF-Grundbaustein Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule Teil 1); Helga Bleckwein 'Gebärde und Bewegung' in: Rosenbusch/Schober 1986, 195-214; Karl Josef Pazzini 'Der Hammer' in: Kunst und Unterricht Sonderheft 1977, 47-51; Rudolf Konrad 'Zum Doppelaspekt von Raum und Zeit', in: Rhythmik in der Erziehung 4/1980; Horst Rumpf 'Bewegung und Phantasie als anthropologische Wurzeln ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Lernens', in: G. Schneider (Hg.) 'Ästhetische Erziehung in der Grundschule', Weinheim-Basel 1988, 102-124. Ein kulturkritischer Zugang könnte den Zusammenhang zwischen Produktion von Mode und Modellierung der Sinne aufweisen: Walkman und Ghetto-blauster, Schminke und Parfüm, Disco, Skateboard und Mountain bike, MacDonald und Makrobiotik, body-styling und body-stocking wären Felder, in denen die Sinne sich gesellschaftsrelevant artikulieren.

¹⁴⁷ "Ästhesiologie nennen wir jene Disziplin, Wahrnehmungs- oder Empfindungslehre, doch ausdrücklich mit dem eben gerechtfertigten Zusatz: des Geistes" (PLESSNER 1980, 32) und später "Die Ästhesiologie des Geistes ist die Wissenschaft von den Arten der Versinnlichung der geistigen Gehalte und ihren Gründen" (a.a.O. 278). Plessner geht es also um den Nachweis des konkordanten Zusammenhanges von Sinngebung und Sinneskreis. 'Geist' bezeichnet dabei "die Einheit aller Auffassungsweisen ..., in denen wir verstehen, nach denen wir etwas zum Ausdruck bringen können" (a.a.O. 279). Interessant ist dabei, daß Plessner in diesem Zusammenhang eine gewisse Übereinstimmung mit der Philosophie der Kontemplation andeutet.

Gefährdung ist dem Sinnlichen zuzurechnen. Das Sinnliche selbst 'liefert' gewissermaßen das ethische Material dieser Gefährdung in der Passivität der Haut. Hier wird auch zu klären sein, inwieweit Empfindung und Eindruck mit aktiv und passiv korrespondieren.

Der an dieser Stelle eingeschobene Exkurs (§ 38) soll daran erinnern, daß innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung diese Unterscheidung von aktiv/passiv entwicklungslogisch erörtert wird und sich deshalb einem anderen theoretischen Bezug verdankt als unser eigener. Dieser Exkurs ist notwendig, weil sich unsere Überlegungen zur Passivität der Haut (§ 39) von gegenwärtigen Positionen innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung unterscheiden: Die Haut des anderen Menschen stellt die Erkenntnisfunktion des Taktilen infrage. Darin sehen wir uns vor allem bestärkt durch die Studie 'Doing before Hearing: the primacy of touch' von Edith Wyschogrod, auf die wir im letzten Teil dieses Kapitels Bezug nehmen.

Während wir einleitend 'Berührung' und 'Haut' noch synonym verwenden, wird es nachfolgend auf eine deutliche Unterscheidung ankommen. Die meisten Untersuchungen argumentieren sinnesästhesiologisch, ihre Aufmerksamkeit richtet sich auf Leiblichkeit oder auf einen Einzelsinn¹⁴⁸. In pädagogischer Hinsicht werden dem (Schüler-)Körper motorische und sensitive 'Bedürfnisse' und Fähigkeiten zuerkannt und deren institutionelle, curriculare, unterrichtspraktische und außerschulische Einlösung wird formuliert. Der eigenartige Status von Haut bleibt dabei unberücksichtigt. Denn anders als Auge und Ohr ist Haut nicht eine singuläre Sinnesmodalität, sondern versammelt - sinnesphysiologisch gesprochen - eine Mehrzahl von Wahrnehmungsleistungen wie Druck, Wärme und Schmerz. Handelt es sich bei der Haut bereits um einen phänomenologisch reduzierten Tatbestand?

In Untersuchungen zur Kleinkindentwicklung ist die Haut seit langem Gegenstand theoretischer Reflexion¹⁴⁹. Haut wird dabei nicht nur bezüglich einer möglichen Erkenntnisfunktion thematisiert, sondern auch in kommunikativer Hinsicht. Die Gleichung Haut = Mutter gründet dabei in einem sinnesphysiologischen Schema. Hier steht das Oberflächliche im Vordergrund. Die Hautfläche ist primärer Ort des Kontakts.

Ende der siebziger Jahre wird man in der Pädagogik geistiger Behinderung auf diese Arbeiten aufmerksam. Die Rezeption der Ergebnisse dieser Ansätze erfolgt zusammen mit der Betonung kommunikativer Ziele im basalen Förderbereich schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Im Zuge einer Neubestimmung der Inhalts- und Zielbereiche pädagogischer Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher wird dabei die Möglichkeit taktiler Kommunikation erwähnt¹⁵⁰. Auf eine schädigungsbedingte Disposition bei Kindern mit geistiger Behinderung im Bereich der Haut weist H. Breiner bereits 1972 hin. Er meint damit eine häufig nur mangelhaft

¹⁴⁸ Als wohl umfassendste Arbeit aus psychologischer Sicht kann wohl noch immer gelten Ashley Montagu 'Touch me: the human significance of the skin' New York 1978. Die nachfolgend angeführten Arbeiten setzen unterschiedliche kulturelevanten Frageperspektiven. Sie verweisen darauf, daß der Haut auf unterschiedliche Weise die Aufmerksamkeit gilt. In soziologischer Hinsicht geht es dabei auch um generalisierende Mechanismen der Normierung und Ritualisierung. Über Tätowierung: Stephan Oettermann 'Zeichen auf der Haut. Die Geschichte der Tätowierung in Europa' Frankfurt 1985; ders. 'Heavily Tattooed' (in KAMPER/WULF 1982, 335-349) sowie Alois Hahn 'Handschrift und Tätowierung' in GUMBRECHT/PFEIFFER 1993, 201-217. Über Kosmetik und Schminken: Ulrich Giersch 'Gesicht, Gefühl, Gebaut' (1979); Robert Brain 'The Decorated Body' New York 1979; sowie Roland Barthes 'Tiefenreklame' (1974, 47-54) und Didier Anzieu 'Das Haut-Ich' (1991) und Luc Bortanski 'Die soziale Verwendung des Körpers' in: KAMPER/RITTNER 1976, 138-183. Über Sauberkeit: Christian Enzensberger 'Größerer Versuch über den Schmutz' 1983. Über Tabuzonen der Haut Desmond Morris 'Manwatching' (New York 1977, 204-208). Über Nacktheit als Kleidung: Roland Barthes 'Die Sprache der Mode' (1985, 264-266). Über Hautausschlag: Lisbeth Klöß-Rotmann 'Haut und Selbst' Jahrbuch der Psychoanalyse Band 29, 29-62.

¹⁴⁹ Vgl. M. Argyle 'Körpersprache und Kommunikation', Paderborn 1979. In den psychoanalytischen Arbeiten von Alice Bahnt, Margaret Mahler, Therese Bendek und D. Winnicott wird die Haut der Mutter zum Erfüllungsort kindlicher Bedürfnisse, zum Einigungsfeld dyadischer Routinen und zur Erfahrung der Grenze (vgl. LORENZER 1972, 27-55). Diesen Arbeiten liegt eine sinnesphysiologische Bestimmung von Haut als Kontaktfläche zugrunde, i.S. einer äußeren Körpergrenze und Sensorium für Temperatur, Druck, Bewegung, Größe. Jedoch steht nicht deren Erkenntnisfunktion obenan, sondern die Erfahrung des Sozialen.

¹⁵⁰ Der Impuls dazu kommt nicht etwa aus dem fachdidaktischen Bereich zur Kommunikation bei Geistigbehinderten. So verzeichnet Siegfried Klopfers Literaturübersicht aus dem Jahre 1978 keine Arbeit zur taktilen Kommunikation (1978, 50-157). Klopfer selbst hält Berührung im Zusammenhang interpersonaler Distanz allenfalls für 'beachtenswert' (a.a.O. 587). Der Impuls ging sehr viel eher aus von Andreas Fröhlich (FRÖHLICH 1975, BEGEMANN/FRÖHLICH/PENNER 1976, FRÖHLICH 1978 u. 1979). Zu nennen sind auch die Arbeiten, die im Zusammenhang der Bundesfachtagung Sonderpädagogik im Mai 1985 in Mainz vorgestellt und diskutiert wurden ('Bewegen Erleben Lernen' Zeitschrift für Heilpädagogik Beiheft 12 1985).

ausgebildete Funktionstüchtigkeit und Tiefensensibilität der Haut von Kindern mit geistiger Behinderung. Funktionstüchtigkeit und Tiefensensibilität werden dabei für die Ermittlung von Unterschiedsschwellen bestimmt, "hierbei läßt sich das jeweilige Ausmaß einer Änderung erfassen, welches wahrgenommen wird" (REINELT 1985, 64). Darüberhinaus kann bei Menschen mit geistiger Behinderung die Wahrnehmung von Schmerz- und Temperaturreizen der Haut durch Störung der Reizleitung beeinträchtigt sein¹⁵¹. Dieser physiologische Zugang läßt zwar die Operationalisierung von 'Kommunikationskontakten' zu. Entsprechend werden Intensität und Dauer zu wahrnehmungsrelevanten Parametern. Aber damit erschöpft sich der physiologische Ansatz bereits. Denn der beziehungsstiftende Aspekt der Hautberührung, wie er als taktile Kommunikation im basalen Förderbereich thematisiert wird, bleibt unberücksichtigt. Dieser beziehungsstiftende Aspekt der Hautberührung liegt entwicklungslogisch jeder verbalen oder nonverbalen Form der Kommunikation qua Erkenntnis voraus. Entsprechend geht es in der basalen Förderung auch darum, kommunikative Erfahrungen vor der vokalen Artikulation und vor dem Erwerb verbaler Fertigkeiten zu ermöglichen, zu festigen und zu unterstützen.

Die Effekte taktiler Stimulation bei Neugeborenen, ihre Bedeutung für die Entwicklung ihres Atmungs-, Verdauungssystems können als anerkannt gelten. Darauf weisen die von Ashley Montagu und von Didier Anzieu ausgewerteten sozialpsychologischen und psychoanalytischen Arbeiten hin. Montagu und Anzieu stimmen darin überein, daß der Hautberührung die zentrale Funktion beim Aufbau sensorieller, intellektueller und emotionaler Systeme zukommt¹⁵². Danach gilt als gesichert, daß bei fehlendem sozialem Hautkontakt Entwicklungsstörungen auftreten. Die dazu wohl am häufigsten zitierte Beleguntersuchung dazu stammt von Harry F. Harlow aus dem Jahre 1958¹⁵³.

Harlow geht davon aus, daß Schutz, Sicherheit und Kontakt Dimensionen des Lebendigen sind. Entwicklung läßt sich entsprechend beschreiben als ein Aufbau von Prozessen, die Schutz, Sicherheit und Kontakt gewährleisten. Die Oberfläche der Haut ist der erste Ort, an dem solche Prozesse initiiert werden. Welche Erfahrungen dabei gemacht werden, zeigt Harlow in seiner bekannten experimentellen Studie mit neugeborenen Makaken-Affen und Mutter-Attrappen aus Stoff und Draht. Harlow beobachtet, daß sich die Tiere trotz gleichen Nahrungsangebotes ausschließlich an das mit Stoff bezogene Drahtgestell anklammern. Harlow hebt ab auf das Flächenhafte der Haut als notwendige und universale Konstante. Dieser entspricht ein naturgegebenes Kontaktbedürfnis. Die ästhesiologisch bedeutsame Frage eines solchen behaviouristischen Experiments stellt allerdings nicht Harlow selbst. Sie wird zwanzig Jahre später von Alexander Kluge und Oskar Negt formuliert werden: "Das Sich-an-die Haut-eines-anderen-Lebewesens-klammern, die Hautsinne, befinden sich auf einer eigentümlichen Grenze zwischen Materialismus und Idealismus, zwischen Innen und Aussen, zwischen Schutz und Gefahr, zwischen bewußt und unbewußt, merken und zu etwas gehören... Im Kern geht es darum, die Selbstregulierung nicht in irgendeiner Tiefe oder Höhe zu verwurzeln, sondern in dem, was als Erstes der Umwelt vorausgesetzt ist Das ist die Haut" (NEGT/KLUGE 1981, 288). Oskar Negt und Alexander Kluge stellen den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Klammerbewegung und Sinnlichkeit der Haut heraus. Obwohl sich ihr theoretischer Kontext von unserem Bezugsrahmen unterscheidet, erscheint uns diese Formulierung von Kluge und Negt hilfreich. Darin stehen sich jeweils als Paare genannten Ausdrücke nicht oppositionell gegenüber. Vielmehr kommentieren sich diese Paarungen gegenseitig. Wir schlagen vor, die Wortpaare jeweils als Problemtiteln zu lesen: Materialismus/Idealismus, innen/außen, Schutz/Gefahr, merken/zueinwas-gehören. Darin kann die der Haut eigene Grenzhafteigkeit deutlich werden. Gleichzeitig ist jedoch anzufragen, ob Grenzhafteigkeit sich dem gleichen kategorialen Rahmen verdankt wie Oberfläche.

Materialismus/Idealismus

Sowohl Materialismus als auch Psychoanalyse formulieren Hautnahe als Prinzip. Gleichzeitig geraten sie aber in der unterschiedlichen anthropologischen Bewertung in Gegensatz zueinander. Während der Materialismus den

¹⁵¹ Vgl. SCHMIDT 1980,64.

¹⁵² Zugrunde liegt ein biophysikalischer Systembegriff, der versucht den Aufbau eines Systems mit-einzubeziehen (vgl. dazu SCHAEFER/NOVAK 1972,28f). Anzieu orientiert sieb an den drei biologischen Grundfunktionen der Haut: die Haut ist schützende Grenzfläche, Behälter und zugleich Ort primärer Kommunikation. Auf diesen Grundfunktionen 'sitzen' für Anzieu psychische Aktivitäten auf.

¹⁵³ Vgl. HARLOW 1958 u. 1971. Die Blindheit von Harlows Experiment offenbart sich ironischerweise in seiner eigenen Kommentierung. Über das 'Bemuttern' der sechzig, sofort nach der Geburt separierten Makaken-Babys schreibt er voller Stolz: "Our bottlefed babies were healthier and heavier than monkeymother-reared infants. We know that we Are better monkey mothers than Are real monkey mothers thanks to synthetic diets, Vitamins, iron extracs, penicillin, chloromycetin, 5% glucose, and constant, tender, loving care" (R.K. Harlow cit. NEGT/KLUGE 1981, 288). Es kommt Harlow nicht in den Sinn, daß das Prinzip Hautnahe innerhalb des Versuchsdesigns mit einem ganz anderen Umstand konkurrieren könnte. Zur psychologischen Kritik an diesem Experiment vgl. HILDE-BRAND-NILSHON 1980, 26f.

Hunger als zentrale Kategorie der Selbsterhaltung sieht, verläßt sich die psychoanalytische Sicht auf den libidinösen Grundtrieb. Der unlösbarer Zusammenhang von Stofflichkeit und Nähe wird von beiden anerkannt, motiviert sich jedoch unterschiedlich, nämlich entweder durch Erfahrungshunger ('Lust') oder durch Bedürfnisse ('Realität'). An der Vermittlung beider versucht sich Alfred Lorenzer in sozialisationstheoretischer Absicht: "Aufgabe muß vielmehr sein, am Subjektbegriff festzuhalten, seine subjektiv-idealistische Verformung jedoch entschlossen aufzubrechen ... wie erwächst das Subjekt in realen Bildungsschritten aus der Auseinandersetzung des Gesamtarbeiters mit der inneren Natur des Kindes?" (LORENZER 1972, II)¹⁵⁴¹.

Innen/Außen

Die Grenzhafte und damit die Unterscheidung zwischen Innen und Aussen ist keinem anderen Sinnesorgan so wesentlich. So ist es für das Sehen des Auges nicht konsumtiv, wo die Materialität des Auges endet. Natürlich hat das Sehen die Physiologie des Organs zur Voraussetzung, aber die Stofflichkeit des Organes macht nicht das Sehen aus. Das Inkarnieren des Sehens erschöpft sich gerade nicht im Organ. Dies kann in vergleichbarer Weise auch für das Ohr gesagt werden: es scheint sich im Hören zu transzendieren. Die Grenzhafte ist für die sogenannten Fernsinnen zweitrangig, während dem Riechen und dem Schmecken jeweils vereinnahmende Bewegungen zugrunde liegen. Der Haut ist Grenzhafte eigen. Ihre Organhaftigkeit erfüllt sich einerseits 'von innen' in der cutanen Empfindung und bestimmt sich andererseits 'von Aussen' durch die ihr eigene Oberflächlichkeit. Die Wahrnehmungsfunktion erfüllt sich mithin darin, daß die Haut sich wahrnimmt, indem sie etwas wahrnimmt.

Was ist mit 'Grenzhafte' gemeint? Es lassen sich zumindest drei Aspekte unterscheiden. Grenze als (1) Barriere, Limes, Beschränkung i.S. von finit, (2) als Übergang i.S. von transitiv¹⁵⁵¹ und (3) als Abgrenzung, Distanz, Umkehr und Abstoßung i.S. der Parabel in der Mathematik. Die Haut nimmt sich als frierend wahr, als Schmerz oder Wollust. Organologisch und physiologisch gesehen handelt es sich dabei allerdings nicht um einen Hinzugewinn. Denn die Materialität wird nicht vereinnahmt, sondern die Haut erhält sich gewissermaßen gegen diese Materialität. Das reflexive Sich stellt dabei eine theoretische Figur dar, die auf eine 'Ökonomie des Ich' abzielt.

Schutz/Gefahr

Die Haut der Mutter ist für den Säugling Schutz vor Kälte und Bedrohung, während seine eigene Haut dauernder Verletzungsgefahr ausgesetzt ist. Später wird dieser Schutz durch eigene Verhaltensweisen abgelöst. Diese müssen allerdings zuvor erlernt werden, da reflexartige Bewegungsmuster das aktuelle Milieu nicht berücksichtigen können. Diese erlernten Verhaltensweisen werden habitualisiert und sind unbewußt. Sie sind jedoch aktualisierbar und damit bewußtseinsfähig. Offen ist die Frage, ob beim Säugling alle Verhaltensweisen erlernt sind oder ob nicht auch spontanes Verhalten vorliegt: "Im siebten und achten Monat zeigen die Säuglinge Zuneigung auch dadurch, daß sie das Gesicht der Mutter berühren, sie umarmen und ihr das Gesicht entgegenhalten, um geküßt und liebkost zu werden. Nach Shirleys Vermutung sind die meisten dieser Handlungen erlernt, doch könnten Streicheln und Tätscheln möglicherweise auch spontane Handlungen sein. Auf jeden Fall sind alle emotionalen kommunikativen Handlungen der Säuglinge taktile Art" (MONTAGU 1984, 219, herv. KK).

Merken/Zu-etwas-gehören

Merken ist wohl eine fundamentale Orientierungsreaktion des Lebendigen. Adorno und Horkheimer beschreiben in 'Dialektik der Aufklärung' am Beispiel des Fühlhorns der Schnecke den Vorgang des Merkens: "Das Fühlhorn wird vor dem Hindernis sogleich in die schützende Hut des Körpers zurückgezogen, es wird mit dem Ganzen wieder eins und wagt als Selbständiges erst zaghaft wieder sich hervor" (ADORNO 1969, 274)¹⁵⁶². Im Fühlen ist

¹⁵⁴ Trotz der unerledigten Vermittlungsfrage, verdient Lorenzers Ansatz in der Pädagogik geistiger Behinderung mehr Beachtung. Gerade im Bezug auf didaktische Fragen der Kommunikationsförderung können seine ausführlichen Beispiele zur Einigung auf Interaktionsformen und der Zusammenhang taktile und lautlicher Kommunikationsmuster hilfreich sein.

¹⁵⁵ Henry Michaux spricht von der 'Haut der Dinge' (cit. MERLEAU-PONTY 1984a, 34), Gerald Grisey von der 'Haut der Zeit' (1983, 200).

¹⁵⁶ Mit dem Fühlhorn der Schnecke illustrieren Adorno und Horkheimer das Schema der verletzlichen und verletzbaren Intelligenz. Arbeiten aus den Bereichen der Embryologie und Organologie unterstützen diese

ein auf Aufmerken. Darin aber, daß die Haut Druck oder Wärme spürt, merkt sie sich selbst. Nicht nur, daß die Haut sich darin spürt. Plessner beschreibt diesen Selbstbezug als Schema der Zuständigkeit. Im Merken liegt zugleich auch - wenn man das Beispiel von Horkheimer und Adorno fortsetzt - eine Zuständigkeit. Zum einen ist.

Merken einer 'frühen' Phase der Entwicklung zuzurechnen, insofern als im Berühren/Berührtwerden sehr früh zuständige Qualitäten erfahren werden. Zum anderen ist dem Merken eine Zuständigkeit eigen. Auf die Haut bezogen ist diese Zuständigkeit vergleichsweise umfänglich: Noch im Schlaf merkt die Haut¹⁵⁷¹.

§ 36 Taktile Kommunikation

Mit dem zuletzt genannten Titel Merken/Zu-etwas-gehören sind wir an einem Sachverhalt angelangt, der zu Beginn dieses Kapitels sehr vorläufig mit 'die Haut berührt' bezeichnet wurde. Meiner Haut werde ich gewahr, indem diese berührt, gestoßen, gestreichelt, gewaschen, massiert wird. "Diese taktile Kommunikation ist die erste und grundlegende Sprache des Kindes, auf der die verbale Sprache später aufbaut... Berührung kann als der 'humanisierende Sinn' angesehen werden, da er von Anfang an die Bindung zum anderen Menschen beinhaltet" (MONTAGU 1984, 219, herv. KK). Montagu spricht vom singulären Hautsinn. Dies ist von ihm nicht in sinnesphysiologischer Bedeutung gemeint, vielmehr meint er damit die kommunikative Funktion der Haut. Ashley Montagu weist also auf die entwicklungslogische und auf die beziehungsstiftende Rolle der Hautsinne hin.

Dieser beziehungsstiftende Aspekt ist es, der in den Ansätzen zur Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher besonders in Anschlag gebracht wird. Bereits in den siebziger Jahren legt Andreas Fröhlich einen Förderansatz vor, den er als somatischen Dialog bezeichnet¹⁵⁸². "Streicheln und Drücken, Berühren und Fühlen, die Stimme eines anderen fühlen" (FRÖHLICH 1982, 19) sind dabei die bestimmenden Interaktionsformen im Umgang mit Schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. Fröhlich bezieht dabei auch die traditionelle indische Baby-Massage ein. Winfried Mall weist in seinem Förderkonzept Basale Kommunikation auf die Haut als zunächst wichtigste Kontaktmöglichkeit¹⁵⁹ hin. Diese Kontaktmöglichkeit bietet sich für Mall jedoch nur in primären Kommunikationssituationen. Entsprechend zielen unterrichtliche Maßnahmen auf die Schaffung solcher Situationen. Ebenso wie Wilfried Mall, so bezieht sich auch Maria Pfluger-Jakob in der Fundierung ihres Förderkonzepts auf die Arbeiten über Hautkontakt von Ashley Montagu. Allerdings hebt sie deutlicher als Wilfried Mall die psycho-emotionale Bedeutung der "Zusammenarbeit der drei Grundsinne Hautsinn, Gleichgewichtssinn und Tiefensensibilität während der pränatalen Phase" hervor (PFLUGER-JAKOB 1985,20). Die theoretische Ausrichtung und deren unterrichtliche Schwerpunktsetzung liegt nicht im Bereich der Erkenntnisfunktion, sondern im Aufbau kommunikativer Sequenzen des baby talk. Winfried Mall, Maria Pfluger-Jakob und Andreas Fröhlich unterscheiden wohl zwischen Erkenntnisfunktion und Kommunikation der Sinne, liefern aber keinen theoretischen Fundierungszusammenhang dafür. Dies wird insbesondere mit der Leitidee 'Ganzheitlichkeit' deutlich. Ausgehend von der Kritik an isoliertem Training einzelner Funktionsbereiche, reklamiert diese Konzeption die Synthetisierung von Erleben in einer Art integriertem Empirismus¹⁶⁰. Allerdings bleibt der kategoriale Ort dieser Ganzheit unbestimmt. Wenn dabei von Berührung, Berührtwerden, taktilen Formen der Kommunikation, primären Kommunikationssituationen die Rede ist, so erfolgt mit der Ausrichtung auf Ganzheitlichkeit gleichzeitig eine theoretische Distanzierung von der Haut als 'Ort' der Berührung. Festzuhalten ist an dieser Stelle, daß in mehrdimensionalen Faktorenmodellen Berührung

Sichtweise; vgl. SCHAD 1989, 52; BLECHSCHMIDT 1961.

¹⁵⁷ Darin ist die Haut dem Ohr vergleichbar, vgl. dazu die paläoanthropologische Studie von Rudolf Bilz Ammenschlaf-Experiment und Halluzinose in: ders. Wie frei ist der Mensch? Frankfurt 1973, 309-329. Die neuropsychologischen Titel des Merkens sind Aufmerksamkeit und Wachheit. Dabei wird insbesondere ein funktioneller Zusammenhang mit Tonus und Orientierungsreaktionen hervorgehoben (vgl. GRAICHEN 1973 u. 1978).

¹⁵⁸ Vgl. FRÖHLICH 1975, FRÖHLICH/BEGEMANN 1979.

¹⁵⁹ Vgl. MALL 1984, 8 und 1985,30.

¹⁶⁰ Entsprechend wird auch 'sensorischer Integration' gesprochen; vgl. AYRES 1979, FRÖHLICH 1978 und 1979, GRAICHEN 1978, REINELT 1985, SARIMSKI 1986 und 1987, LABATO 1981. Zum Terminus 'Ganzheitlichkeit' vgl. WOHLFAHRT 1985, 258; JETTER 1986,135; PFEFFER 1986, 101; KLOSTERMANN 1985,33; GRÖSCHKE 1989,31 und 198. Die zeitliche Koinzidenz mit der von den neuen Körpertherapien eingeforderten Wiederherstellung der Ganzheit des Menschen läßt vermuten, daß es sich bei dieser Gegen-Bewegung nicht ausschließlich um eine fachinterne Synthetisierung innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung handelt (vgl. GIRGENSOHN-MARCHAND 1982,107ff). 'Ganzheitlichkeit' reklamierende Ansätze haben genau die gleichen Struktur wie jene der funktionalen Differenzierung. Deshalb hat es die 'ganzheitliche' Kritik an Konzepten funktionaler Differenzierung so einfach, sie braucht nur die vorliegende Argumentationsrichtung umzupolen.

als ein Kommunikationskanal unter möglichen anderen verstanden wird¹⁶¹. Wiederholt sich darin nicht ein funktionaler Zugang, bei dem der Haut als Exterozeptor ein 'Kanal-Dasein' zugestanden wird? Bezüglich der Haut ist diese Frage auch an therapeutische Interventionsformen wie Krankengymnastik und Physiotherapie zu richten. Besonders deutlich wird dies beispielsweise bei Mundtherapie als einem umfänglichen und intensiven Zu-Griff auf die Haut eines anderen Menschen. Wir beziehen deshalb diesen Bereich, der im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte dem Basalen Förderbereich zuzurechnen ist, ausdrücklich in unsere Überlegungen ein.

Ein solcher, auf 'Körper' bezogener Kommunikationsbegriff, betont notwendig die Erkenntnisfunktion der Sinne in ihrer wahrnehmenden Funktion. Es wurde bereits gezeigt, daß dieses Verständnis von Kommunikation sprachtherapeutischen und lerntheoretischen Ansätzen zugrunde liegt.

Ein auf 'Leiblichkeit' bezogener Kommunikationsbegriff, wie bei Wilhelm Pfeffer und Barbara Fornefeld, anerkennt in der Welthaftigkeit des Sinnlichen eine gemeinsame Grundlage, die jeder subjektiven Erkenntnis vorausgeht. Ein solcher Begriff von Kommunikation als sozialer Inter-Aktion geht aus von einer bereits situierten Welt. Darin liegt sowohl eine gegenseitige Unverfügbarkeit als auch ein zueinander Hingeordnetsein.

Ein auf 'Haut' bezogener Begriff von Kommunikation steht komplementär zu Erkenntnisfunktion. Wenn wir mit einer Formulierung von Alain Finkielkraut schreiben, ein solcher Begriff von Kommunikation "erweckt uns aus der Wahrnehmung" (1987, 29), dann wird dadurch Komplementarität unterstrichen und nicht etwa Opposition. Erkenntnisfunktion ('Körper'), Kommunikation ('Leib') und Ethik ('Haut') stehen nicht in Polarität zueinander. Haut ist nicht hinreichend bestimmt, wenn sie jenseits der Erkenntnisfunktion angesiedelt wird. Aber weder allein aus der Erkenntnisfunktion noch im gemeinsamen In-der-Welt-Sein kann in ethischer Hinsicht eine fundierende Größe des Kommunikativen gewonnen werden. Ich bin nicht zuerst Betrachter oder Begrüßender. Das Antlitz des anderen Menschen schreibt mir etwas vor. Das Antlitz ist nicht Gesicht, sondern vollkommen ungeschützte Haut. In kommunikativer Hinsicht ist Haut nicht eine berührbare Qualität, sie hat keine Beschaffenheit. Sondern sie ist Appell. Dieser Appell stört mich nicht zuletzt deswegen, weil er mir zeigt, daß der Grund meiner Moral nicht in mir selbst liegt. Haut wird so zum Titel eines Kommunikationsbegriffs, der mir alles aus der Hand nimmt.

Mit einer solchen Bestimmung von Kommunikation wird die Möglichkeit einer allein auf Erkenntnis zielenden Bestimmung von taktiler Kommunikation qua Haut preisgegeben. Andererseits wird deutlich, daß es sich mit Körper, Leib, Haut um die drei unterschiedlichen Hinsichten handelt.

Es wurde bereits im ersten Kapitel dargestellt, daß taktile Kommunikation nicht die einzig mögliche Weise sein kann, in der Hautberührung pädagogisch relevant wird. In dieser Richtung zielt auch unser Hinweis auf 'Ganzheitlichkeit' als einer Leitidee, die pädagogisch-ethische Reflexion eher erschwert als ermöglicht. Was berechtigt zu einem solchen Urteil? Stellen wir damit nicht in ungerechtfertigter Weise deren wesentlichen Impetus infrage? Hierzu ist folgendes anzumerken: Es geht nicht darum, erzieherische Absichten und Vorgehensweisen zu diskreditieren. Unsere Aufmerksamkeit gilt vielmehr dem Aufweis, daß diese Absichten und Vorgehensweisen pädagogisch relevante Voraussetzungen vergessen. Hierbei stellen wir keinesfalls in Abrede, daß diese Förderkonzepte pädagogisch sind. Was ihnen fehlt, ist die ethische Fundierungsdimension der Förderung.

Nachfolgend geht es darum, diese Sinnlichkeit der Haut in ihrer ethischen Spezifik theoretisch zu gewinnen. Zunächst setzen wir an bei Plessners Bestimmung der Haut im Kreis zuständlicher Modalitäten. Dabei soll deutlich werden, daß der Haut eine Passivität eigen ist, die nicht in der Opposition aktiv/passiv aufgeht. Dies soll der Exkurs über aktiv/passiv als sonderpädagogische Argumentationsfigur ausführen. Erst so wird verständlich, warum wir das Schema aktiv/passiv verabschieden, insofern es prinzipielle Austauschbarkeit von aktiver Berührung und passivem Berührtwerden unterstellt. Diese prinzipielle Austauschbarkeit relativiert sich lediglich durch individuelles (Un-)Vermögen.

§ 37 Die Haut im Kreis zuständlicher Modalitäten

Von allen Sinnen wird dem Sehen in der abendländisch-platonischen Tradition der höchste Wahrheitsgehalt zugemessen, so daß Plessner feststellen kann, "was der Augenschein zeigt, besitzt tieferes Recht" (PLESSNER 1980, 275; herv. KK). Sehen ist immer gerichtetes Sehen. Diese Eindeutigkeit - eigentlich müßte es heißen Ein-Richtigkeit - des Sehstrahles ist bei keinem anderen der Sinne zu finden. Darüberhinaus wird Sehen oft ineins gesetzt mit allgemeiner Wahrnehmung; danach ist das Allgemeine der Wahrnehmung gewissermaßen im Sehen expliziert. Helmut Plessners Ästhesiologie tritt gegen ein solches Konzept allgemeiner Wahrnehmung an, die sich je spezifisch in den Organen verwirklicht, und er weist damit entsprechende Modelle der Physiologie, Psychologie und Physik der Sinne zurück. Plessner vertritt die These, daß man den Sinnen nicht gerecht wird, wenn man sie auf der Ebene ihrer je spezifischen Wahrnehmungsweisen wertend vergleiche. Kommt man ihrer Eigenart näher, wenn man dem Sehen einen höheren Erkenntniswert als dem Hören zuschreibt? Dann wäre 'Erkenntniswert' eine allen Sinnen gemeinsame, übergeordnete Bezugsgröße. Innerhalb Plessners Anthropologie

¹⁶¹ Vgl. MALL 1984,4; HÖTZEL 1985, 43.

der Sinne ist jedoch auch ein solch allgemeiner Begriff von Erkenntnis nicht haltbar. Das Sehen erschließt sich Welt nicht nur in anderer Weise als das Hören, sondern 'Sehwelt' konstituiert sich anders als 'Hörwelt', entsprechend "den möglichen Modi der Materie" (PLESSNER 1980, 21)¹⁶². Die Sinnesmodalitäten lassen sich in Plessners Verständnis nicht auf Aufnahmeorgane einer 'objektiven Aussenwelt' reduzieren. Vielmehr legen sie jeweils einen eigenen korrelativen Bezug aus. Plessner stellt deutlich heraus, daß sich die Sinnlichkeit der Sinne nur innerhalb einer wertenden Hinsicht angemessen thematisieren läßt. Als Kritik der Sinne stellt Plessner einen Index für die Objektivität sinnlicher Grundeigenschaften auf. Grundeigenschaften - darin folgt er Husserl¹⁶³ - beziehen sich nicht auf das Bewußtsein allein, sondern sind im phänomenologischen Sinne korrelativ: "Das Aussehen der Welt hängt also nicht an unserem Bewußtsein, sondern unser Bewußtsein am Aussehen, die Modi der Objektivität sind im strengsten Sinne Entsprechungen, wahre Gegenbilder des Existenztypus der menschlichen Person" (PLESSNER 1980, 21).

Plessner unterscheidet die drei Sinnes-Kreise des Gehörs, des Gesichts und der zuständlichen Modalitäten. Zu den letzteren gehören eine "ganze Anzahl besonderer sinnlicher Funktionen, Geschmack und Geruch, Getost und Schmerz, Temperatursinn, Gleichgewichtssinn und Wollust" (PLESSNER 1980, 267f; herv. KK). Sehen und Hören sind Formen und Funktionen der Auffassung. Entsprechend hat eine Ästhesiologie des Geistes die Aufgabe, diese modalitätsspezifischen Weisen von Auffassung zu verstehen.

Während Hören und Sehen je eigenen Ordnungen unterliegen und mit entsprechenden Bewußtseinshaltungen korrespondieren, bleiben die zuständlichen Modalitäten bewußtseinsmäßig unzugänglich. Eine Ästhesiologie muß daher in der Deutung zuständlicher Modalitäten eher vorsichtig sein, "da eine spezifische Sinnggebung sich mit ihnen nicht verbindet. Denn wo kein Sinn erscheint, ist eine Ästhesiologie des Geistes zu Ende" (a.a.O. 267)¹⁶⁴. Plessner rechnet zu den Modalitäten des Zustandes Geruch, Geschmack, Tasten, Schmerz, Temperatur, Gleichgewicht und Wollust. Die Haut ist nach Helmut Plessner dem Kreis zuständlicher Modalitäten zuzurechnen. Dabei ist Haut nicht als eigenständiger Sinn zu betrachten, sondern sie ist Fläche für cutane Empfindungen der Temperatur, des Schmerzes und der Wollust. Zuständliche Modalitäten orientieren sich an zwei Achsen. Einerseits lassen sie sich innerhalb des Gegensatzpaares aktiv/passiv verorten. Andererseits kann ein Zustand nur mit einem angemessenen Sensorium 'festgestellt' werden. Das bedeutet, daß der Empirie der Zuständlichkeit eine Gradationsskala (Sensibilität) zugrunde liegt.

Welchen Begriff von Zuständlichkeit legt nun Plessner zugrunde, wenn er gerade diese Modalitäten darunter zusammenfaßt? Wie läßt sich Zuständlichkeit charakterisieren? "... Schmerz, Wollust, Organempfindungen und Gleichgewicht sind eigene Zustände unseres psychophysischen Seins, die wohl von fremden Gegenständen und ihren Zuständen erregt werden, doch nicht objektiv mit ihnen verbunden sind" (a.a.O. 268). Diese Sinnesmodalitäten zeigen sich mir in einer bestimmten Zuständlichkeit an, indem sie etwas über "den Stoff mitteilen, ohne ihn im Lichte der Verständlichkeit erscheinen zu lassen ... so daß keine eigene Sinnggebung stattfindet, während wir eben bei Gesicht und Gehör solche spezifischen Vergeistigungsmöglichkeiten antreffen" (a.a.O. 269). Der Sinn des Tastens, der Wollust, des Schmerzes liegt ästhesiologisch in der bloßen Verge-

¹⁶² Darum geht es Plessner 1923 in der 'Einheit der Sinne' mit seiner Kritik am Sensualismus. Seine 'Anthropologie der Sinne' von 1970 schließt in vergleichbarer Absicht, allerdings hier an die Adresse von Bollnow, Flüge und Buytendijk gerichtet: "Nun birgt die Wendung zur Daseinsanalyse eine Gefahr in sich: die Sinnesleistungen in ihrer spezifischen Ausprägung zu überspielen" (PLESSNER 1980, 392). Eine verwandte Argumentation findet sich auch in bei Hans Jonas in seiner Untersuchung zur Phänomenologie der Sinne. Ihr Titel, 'Der Adel des Sehens', scheint allerdings eine gegenteilige Lesart nahezulegen. Tatsächlich zeigt Jonas zu Beginn, wie Geisttätigkeit mit Metaphern aus dem visuellen Bereich bezeichnet wurde. Für ihn gilt dies als Indiz der Hochschätzung dieses Sinnes, "aber seine höchsten Vorzüge sind auch seine wesentlichen Schwächen. Gerade sein Adel verlangt die Unterstützung durch vulgärere Formen des Verkehrs mit der Zudringlichkeit der Dinge" (JONAS 1973, 198). Ebenso wie Plessners Ästhesiologie bleibt auch Jonas' Phänomenologie beschränkt auf die Erkenntnisfunktion der Sinne.

¹⁶³ Wiewohl sich die direkte Bezugnahme auf Husserl in Grenzen hält, sieht man ab von zwei kürzeren Abschnitten, die der Zurückweisung des "reinen Phänomenologismus von Husserl" dienen (PLESSNER 1980, 120; vgl. a.a.O. 14). In 'Anthropologie der Sinne' von 1970 nimmt Plessner nur indirekt Bezug auf Husserl (vgl. a.a.O. 327).

¹⁶⁴ "Sinngehalte können darstellbar, präzisierbar, prägnant sein. Darstellbarkeit fordert ausgebreitete Gestalten, Präzisierbarkeit ein mehreren Bewußtseinen Zugängliches, Prägnanz liegt in der Unterscheidbarkeit eines Inhalts für das Erleben. Sinngehalte sind schematisch darstellbar, syntagmatisch präzisierbar, thematisch prägnant" (PLESSNER 1980, 153f). All dies trifft nach Plessner auf den Kreis zuständlicher Modalitäten nicht zu. In obigem Zitat wird allerdings auch deutlich, wie Plessners Ästhesiologie anthropologisch generalisiert. Der je andere Mensch erscheint nur innerhalb des Gültigkeitsanspruches von Sinnggehalten ('mehrere Bewußtseine'). "Die Anthropologie des Geistes ist die Wissenschaft von den Arten der Versinnlichung der geistigen Gehalte und ihrer Gründe" definiert Plessner (a.a.O. 278).

genwärtigung des eigenen Körpers. Wärme, Schmerz und Wollust 'sinnen sich' gewissermaßen selbst. Die Wahrnehmung der Eigenschaft eines Zustandes macht diesen Zustand nicht sinnfällig, läßt ihn nicht "im Lichte der Verständlichkeit erscheinen" (PLESSNER 1988,269).

Es wurde bereits ob darauf hingewiesen, daß für Plessner alle sinnlichen Grundeigenschaften korrelativ sind. Plessner anerkennt die phänomenologische (Korrelations-)Totalität. Eher beiläufig verweist er auf deren Grenzen: "Was aus ihr hervorbrechend die Einheit gefährdet, bildet den (negativen) Index metaphysischer Wirklichkeit" (PLESSNER 1980, 21). Dies bleibt in seinem Argumentationszusammenhang unthematisiert, weil sein anthropologisches Programm darauf abzielt, den spezifisch menschlichen Existenztypus aufzuklären. Dabei stellt das Subjekt eine Leitidee dar, die mit der Figur der Einheit durch seine gesamte Anthropologie hindurch präsent ist. Plessners eigene Erkenntnisbewandnis thematisiert eine ethische Hinsicht nicht ausdrücklich. Sie bestreitet aber die Möglichkeit einer ethischen Hinsicht jedoch auch nicht. Es ist uns wohl bewußt, daß Plessners Aufmerksamkeit in den beiden grundlegenden Texten zur Ästhesiologie aus den Jahren 1923 und 1970 den Modi der Objektivität gilt und nicht dem, was 'aus ihr hervorbrechend die Einheit gefährdet'¹⁶⁵.

Nach unserem Verständnis ist die Instanz, die diese ästhesiologische Einheit gefährdet, der andere Mensch. Die Ästhesiologie des Sehens wird durch den Blick des anderen Menschen in ihrer Einheit infrage gestellt. Die Ästhesiologie des Gehörs ist jene Einheit, in der die Stimme des anderen Menschen 'vorkommt' und darin gleichzeitig hervorbricht und herausfällt. Das Hören als Öffnung auf die Hörbarkeit von Welt läßt mich die Stimme des anderen Menschen vernehmen. Jedoch kann Öffnung nur durch den anderen Menschen geschehen. 'Öffnung' enthält in dieser Hinsicht ein aktives Element, das der Stimme des Anderen zugeschrieben werden muß. Darin ist die Stimme des Anderen zu unterscheiden von allem anderen, was ich hörend vernehme. In diesem Sinn fällt Stimme aus der Hörbarkeit heraus.

Die Spezifik eines jeden Sinns ist Bedingung dafür, daß der andere Mensch in diesem Sinn für mich 'vorkommen' kann. Und gerade indem sich diese Bedingung erfüllt ist sie auch gefährdet. In kommunikativer Hinsicht ist die Einheit des Hörens, ebenso wie die des Sehens und des Tastens, stets prekär. Wir bezeichnen dies als 'kommunikative Komplementarität'. Der Terminus 'Komplementarität' bezieht sich auf Sinnlichkeit und zeigt eine Relation zwischen Wahrnehmen und Kommunikation an.

Diese Komplementarität untersucht Hans Lipps in 'Die menschliche Natur'. Bereits die Titel der einzelnen Untersuchungen sind zu lesen als Artikulationen des Sinnlichen in kommunikativer Hinsicht, z.B.: 'Das Schamgefühl', 'Gesicht und Stimme', 'Die Haltung des Menschen', 'Verlegenheit und Ausdruck', 'Platzangst', 'Haß' usw. Die Absicht von Hans Lipps ist es, "in den Möglichkeiten des Menschen seine Natur und die Art seiner Existenz aufzudecken" (LIPPS 1977, 8). Die obengenannten Titel sind solche Möglichkeiten seiner Natur¹⁶⁶. Besonders das Gesicht enthält die Doppelbedeutung von Erkenntnisfunktion und Kommunikation: "In die Welt sehen und gerade in der hierbei aufgenommenen Richtung sichtbar werden. Diese Richtung aber ist keine sachlich zu bestimmende und anzugehende Perspektive. Sie pointiert sich vielmehr im Blick eines Menschen. Darin wie er z.B. einen ansieht" (a.a.O. 25). Bereits das für den anderen Menschen Sichtbarwerden meines Sehens verweist auf kommunikative Komplementarität. In der im Blick enthaltenen "notwendigen Gegenseitigkeit,... dem anderen ins Gesicht zu sehen" (a.a.O. 27) liegt nicht nur ein Zu-sehen-sein. Das Ins-Gesicht-sehen wird für Hans Lipps geradezu begriffliche Bestimmung von 'Kommunikation'. Wir kehren an dieser Stelle zu Plessners Ausführungen über die Haut zurück.

Läßt sich all dies auf die Haut beziehen? Die Haut ist nach Plessners Bestimmung nicht Modalität, sondern kann Berührung, Temperatur, Schmerz und Wollust empfinden: Ich empfinde die berührte Haut, indem sie berührt wird. Ich empfinde in diesem Berührtwerden nicht nur das, was mich als Bewegung, Streicheln, Druck, Stoß berührt, sondern das Berührtwerden ist Schmerz, Wollust, Kälte. In 'Anthropologie der Sinne' wird Haut einer Ästhesiologie des propriozeptiven Systems zugerechnet. Plessner legt dabei folgende Definition zugrunde: "Die Hautoberfläche ist die räumliche Grenze, bis zu der im allgemeinen das ästhesiologische Erlebnis des eigenen Körpers reicht. Berührt jemand meine Haut, so berührt er zugleich >mich< als Subjekt. Andererseits grenzen wird uns durch diese körperliche Selbstwahrnehmung gegenüber den Dingen der Außenwelt ab. Damit besitzen alle cutanen Empfindungen einen räumlichen Doppelcharakter: Auf der einen Seite sind sie gegenstandsbezogen oder >objektiviert<, auf der anderen Seite auf den eigenen Körper bezogen oder >somatisiert<" (a.a.O. 367). Die

¹⁶⁵ Hier kann es deshalb nicht um eine übergreifende Interpretation von Plessners Ästhesiologie gehen. Der andere Mensch ist nicht Thema von Plessners philosophischer Anthropologie, die 1923 und 1928 mit den beiden Hauptwerken 'Die Einheit der Sinne' bzw. 'Stufen des Organischen und der Mensch' ausformuliert ist. Ganz anders dagegen im Spätwerk, also den Schriften zur Soziologie und Sozialphilosophie (Gesammelte Schriften Band X). Wenn wir an dieser Stelle ausschließlich auf Plessners Ästhesiologie eingehen, dann sollte also deutlich sein, daß unsere eigene Fragestellung nach dem 'ethischen Material' nur ein Teilaspekt von Plessners anthropologischem Programm ist.

¹⁶⁶ Für Lipps sind dies zufällige Möglichkeiten, insofern man immer "von neuem einzusetzen [hat], um ins Freie zu bringen, was in den verschiedenen Richtungen der Kenntnis des Menschen unter je anderen Seiten gestreift oder mit angeschnitten ist" (LIPPS 1977,9).

von Plessner zugrunde gelegte Definition nennt Haut als räumliche Grenze, innerhalb derer der eigene Körper erlebbar ist und die zugleich auch berührbar ist. Auf der Haut als Ort cutaner Empfindungen objektiviert sich 'mein' Gegenstandsbezug und zugleich liegt darin das Empfinden der eigenen Körperlichkeit. Haut wird hier also als Erkenntnisorgan betrachtet.

Im Unterschied zur Haut sind die Organe des Sehens und des Hörens vorstrukturiert. Plessner nennt dies Haltung. Hören und Sehen erwarten etwas. Darin besteht ihr Welt-Verhalten. Gerade dieses intentionale Moment gehört nicht zur Haut. Die Haut erwartet keinen Schmerz, erwartet keine Wärme i.S. eines Sich-vorher-einstellens. Darin liegt auch m.E. die Ursache dafür, warum Plessner die Haut als cutane Empfindung dem Kreis der zuständigen Modalitäten zurechnet. Sie ist ohne Haltung und also nicht innerhalb einer Ästhesiologie des Geistes anzusiedeln.

Ist Haut also passiv? Haut ist kein aktives Orientierungsorgan wie das Auge. Denn das Sich-Verlassen, das Aus-sich-Heraustreten, wie es beim Sehen erfolgt, treffen auf die Haut nicht zu. Ja mehr noch: Der Haut ist eine einzigartige Distanzlosigkeit eigen. Der Sinn - um in der Terminologie Plessners zu bleiben - erschöpft sich mithin in der Vergegenwärtigung ihrer eigenen Körperlichkeit. Wohl unterscheidet Plessner hier die Doppelempfindung (objektiv und somatisch), er möchte darin aber die beiden 'Empfindungsrichtungen' des Schemas der Selbstwahrnehmung fassen. Eine physiologische bestimmte Empfindung der Haut beinhaltet noch ein weiteres: Die Haut tritt nicht einem ihr Nichteigenen gegenüber, sondern ihre Erregungen bleiben an die jeweiligen Bezirke der Eindrücke auf die Leibesoberfläche gebunden als Druckempfindung, als Wärme, als Bewegung. Darin liegt etwas Passives. Diese Passivität ist nicht innerhalb eines Verhaltensschemas verortbar. Die Passivität der Haut kann nicht im Rahmen eines antagonistischen Schemas verstanden werden, ebensowenig läßt sie sich graduell bestimmen. Es geht also nicht um das polare oder graduelle Aktiv/Passiv, wie es bei der Beurteilung von Verhalten angewendet werden kann.

Innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung hat das Gegensatzpaar aktiv/passiv jedoch den Stellenwert eines Paradigmas. Darauf ist nachfolgend in einem Exkurs einzugehen.

§ 38 Exkurs: 'Aktiv/Passiv' als sonderpädagogische Argumentationsfigur

Traditionellerweise wird das Gegensatzpaar aktiv/passiv innerhalb einer Theorie der Empfindung entfaltet. Allgemein wird dabei unter 'Empfindung' die "Weise meiner Affizierung, die Erfahrung eines Zustandes meiner selbst verstanden" (MERLEAU-PONTY 1964, 21). Die Affizierung entsteht aus der unmittelbaren Folge eines Reizes. Der Zusammenhang zwischen dem Empfundenen und der Empfindung ist jedoch nicht konstant. Andererseits kann aus einer einzelnen Sammlung von Empfindungsdaten noch nicht erklärt werden, wie ein geschlossenes Ganzes, eine Figur, wahrgenommen wird.

Hinzu kommt, daß Aufmerksamkeit, Wachheit, Tonus die Empfindlichkeitsschwelle beträchtlich verschieben können¹⁶⁷. So entstehen aufgrund unterschiedlicher Aktivitätsniveaus sehr verschiedene 'Empfindungshorizonte'. In gegenwärtigen sonderpädagogischen Förderansätzen findet diese Vorstellung ihren Niederschlag. Die basale Aktivierung, eine Konzeption von Dieter Fischer und Manfred Breiting, geht davon aus, daß diese Aktivitätsniveaus pädagogisch beeinflussbar sind. Basale Aktivierung "will .. mehr Identität auslösen, im Hinblick auffordernde und anregende Lebenssituationen Aktivitäten wachrufen, Bedeutungs- und Sinnwerte konstituieren und schließlich zu einem Lernen auf weiteren Lernstufen vorbereiten" (PFEFFER 1988, 275). Johannes Graichen überträgt den neuropsychologischen Aktivitätsbegriffs in den Bereich der Sprachförderung. Heike Rahmen und Andreas Fröhlich verwenden zur Beschreibung des Spielverhaltens den Ausdruck Aktivitätsniveau. Im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte findet sich als Grobziel-Formulierung: "Aktivierungshilfen an sich geschehen lassen und sie unterstützen" (1982,19). Auf das Verhalten des Lehrers bezogen fragt Moog: "Versucht der Lehrer den Schüler zu Aktivitäten anzuregen?" (MOOG 1986, 44). Zu erwähnen ist, daß einer solchen Beschreibung stets die Bewegungsrichtung von passiv nach aktiv zugrundeliegt¹⁶⁸. Sie geht von der förderbedürftigen Passivität zur geförderten Aktivität. So heißt es in einem Jahresbericht: "Rainer ist in seinem gesamten Bewegungsverhalten äußerst passiv, neues Spielmaterial nimmt er nur kurz wahr, zeigt in neuen Räumen kaum Explorationsverhalten; er muß immer wieder aktiviert werden, damit überhaupt etwas geschieht". Welche Kontinuität besteht hier zwischen dem passiven Dasitzen und dem aktiven Erkunden eines Raumes, in dem das Kind noch nie zuvor war? Aktiv/Passiv wird hier nicht nur als Gegensatzpaar verwendet, sondern es wird eine zugrundeliegende Kontinuität zwischen beiden unterstellt. Danach ist Passivität aktivierbar, Passivität generiert also zu Aktivität, das Passive ist das Latent-Aktive, das Aktivierbare. Dabei gibt es zwar Intensitätsgrade des Aktiven, nicht jedoch des Passiven. Wo genau beginnt

¹⁶⁷ Vgl. STEINBUCH 1972, 96f; GRAICHEN 1978 und 1973; MERLEAU-PONTY 1964, 27.

¹⁶⁸ Solche Verhallensinventare, in denen passives Verhalten in diagnostischer Absicht abgefragt wird, bieten u.a. KIPHARD 1977, BIRKEL 1980, BRACK 1986, HERMANN 1986, HETZE-FRITZ 1988. In Bezug auf Kommunikationsinitiative PFEFFER 1988, 77f. Zur Verwendung im Bildungsplan DITTMANN 1983a, 60; und 1983b, 95. Zur neuropsychologischen Sichtweise GRAICHEN 1978.

Aktivität? Werden hier nicht Kriterien der Verhaltensbeschreibung ('Rainer ist passiv') und unterrichtliche Interventionsmethoden ('muß aktiviert werden') auf gleicher Ebene angesiedelt?

Es geht hier nicht darum, unterrichtliche Interventionen und Zugangsformen zurückzuweisen. Vielmehr wird angefragt, ob sich hinter der argumentativen Verwendung von aktiv/passiv nicht eine 'Erkenntnisfalle' auf tut. In Förderung und Therapie markiert aktiv/passiv den Raum der Zwecksetzung: Passives gilt es zu aktivieren. Könnte es aber nicht sein, daß sich der gegenwärtige Gebrauch des Ausdrucks 'aktiv' einer Prozessualität verdankt, in der das Passive gar keinen Ort hat? Denn in der theoretischen Beschreibung des Übergangs von der Passivität zur Aktivität halten sich gegenwärtige Förderkonzepte bedeckt. Aktivierung der Passivität stellt sich bei näherem Hinsehen entweder dar als Bereitstellen eines Angebots (vgl. FRÖHLICH 1985), oder als Mitvollzug einer Bewegung in der Handführung, in der Hoffnung der Übernahme dieser Bewegung durch den Schüler. Entsprechend kann Wilhelm Pfeffer schreiben, die pädagogische Aufgabe liege darin "im Rahmen peripheren leiblichen Kontakts und ggf. durch Handführung die dingliche Welt erleben zu lassen" (PFEFFER 1988, 239). Didaktisch ist diese Unterscheidung fraglich, solange der Übergang von Passiv zu Aktiv ungeklärt bleibt.

§ 39 Passivität der Haut

Voranegehend wurde dargestellt, warum für Helmut Plessner die Hautsinne nicht innerhalb einer Ästhesiologie des Geistes thematisierbar sind. Der anschließende Exkurs über den problematischen Verwendungszusammenhang von Aktiv/Passiv innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung sollte verständlich machen, warum ein begrifflicher Anschluß in unserer eigenen Argumentation an dieser Stelle von uns nicht gesucht wird. Berührung trifft die Haut. Und zwar nicht allein in der Begegnung mit Dingen, in einer im übrigen einsamen Welt. Sondern die Haut ist den Augen, der Hand, den Fingern und den Lippen des anderen Menschen ausgeliefert. Es gehört ihr wesentlich zu, daß sie grenzhaft ist. Und wie jede Grenze kann die Haut Barriere, Übergang und Zurückweisung sein. Aber in jeder dieser drei Hinsichten erfahre oder empfinde ich die Grenzhafte meiner Haut notwendig anders als der andere Mensch. Oder anders gesagt: Für den anderen Menschen gelten, was die Anverwandlung dieser Grenzhafte meiner Haut angeht, andere Möglichkeiten. So kann die Hand des anderen Menschen in gleicher Weise wie ich selbst mein Gesicht berühren, betasten, waschen oder eincremen. Was der andere sich jedoch unmöglich anverwandeln kann, ist ihre Zugehörigkeit zu mir. Die Unmöglichkeit dieser Anverwandlung erlebt der andere Mensch, indem er mein Gesicht berührt, mich streichelt, liebkost und küßt, indem er mich wäscht und eincremt, indem er mich bettet, kleidet, mir beim Essen hilft¹⁶⁹. Mit dieser Überlegung gelangen wir zur Frage, wie sich das Verhältnis zum anderen Menschen qua Haut bestimmen läßt. Es sollte bisher deutlich geworden, sein, daß dieses Verhältnis nicht als reziproker 'Perspektivenwechsels' zu umschreiben ist. Die Unmöglichkeit der Anverwandlung des anderen Menschen ist kein psychisches Datum. Sie ist nicht Ergebnis einer Vorstellung oder einer kognitiven Operation. Die Haut ist kein aktives Organ. Sie trifft nicht, sondern wird getroffen. Darin gleichen sich übrigens Ohr und Haut¹⁷⁰. Zum einen ist dies eine Form der Weltzugewandtheit, die der Haut wesentlich ist: Haut ist Außen, das Außen-Sein ist ihr eigen. Andererseits ist der Haut eine Passivität eigen, die Welt nicht 'durch sich selbst' lesbar werden läßt, insofern Kinästhesie und Motilität der Haut nicht eigen sind. Darin unterscheidet sich Haut von den einzelnen Sinnesorganen. Im Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken bildet sich das Organ. 'Sich' als reflexive Form meint hier die (Aus-)Bildung von modalitätsspezifischen Formen und Leistungen sowohl in räumlicher als auch in zeitlicher Hinsicht. Es ist deshalb nicht abwegig zu sagen, Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten besitzen jeweils eine eigene 'Grammatik'. Sinnesphysiologie und experimentelle Psychologie weisen in zahlreichen Beispielen die vitalen Grundlagen dieser 'Grammatiken' nach¹⁷¹. Wohl kennen Sehen und Hören den Einbruch des Unvorhergesehenen, die Unzeit des Knalls, die Überraschung und Irritation des Unerwarteten. Darin können gewohnte Ordnungen auseinanderbrechen. Um jedoch überhaupt zur Irritation zu werden, haben diese Eindrücke das Auge, das Ohr, die Nase in modalitätsspezifischer Weise zu erreichen. In

¹⁶⁹ Damit ist nicht ausgeschlossen, daß sich eben darin für den anderen Menschen jenes weltbildende, kommunikative Verhältnis konstituiert, das Hans Lipps als Empfindung (vgl. LIPPS 1977,90) bezeichnet. Mit Empfindung ist mehr und anderes gemeint, als nur die Erlebensmöglichkeit einer von Widerständen besetzten Welt i.S. von Erkenntnis und Wahrnehmung von Dingen. Das Empfinden hält sich auf der "Spur der Dinge bzw. des anderen,... [läßt] mich dazu hinfinden" (ebd.).

¹⁷⁰ In gewisser Weise kann man auch vom Ohr sagen, es sei 'ausgesetzt'. Eine Autohupe, ein Signalton, das Läuten des Telefons, der Ruf eines Bekannten 'trifft' mich. Dies führt im übrigen Emmanuel Levinas dazu, ethische Sprache als eine des Hörens zu kennzeichnen. Das Ohr ist das ethische Organ, weil es den Anruf des anderen Menschen vernimmt.

¹⁷¹ Verschiedene Untersuchungen weisen solche zeitsteuernde und sequenzierende Grundlagen nach, z.B. neuro rhythmischen Trigger- und Timing-Mechanismus (vgl. BRACK 1986,76; GRAICHEN 1978 und 1973; KOLZOWA 1975, 644).

sinnesphysiologischer Hinsicht handelt es sich dabei um organeigene Zeiten. Was geschieht im Berühren? Ist das Berührtwerden der Haut nicht ein Hereinbrechen von Zeit, von fremder, zumindest nicht organeigener Zeit. Liegt im Berührtwerden nicht eine fremde und unverfügbare Zeit?

Besonders deutlich wird dies bei Kindern und Jugendlichen, die aufgrund einer Schädigung mit progressivem Verlauf nicht mehr alleine stehen und gehen können. Sie benötigen beim An- und Auskleiden Hilfe, ebenso im hygienischen Bereich (Toilettengang, sich Waschen usw.). Morgens, wenn Sigrid aus dem Schulbus steigt, braucht sie jemanden, der sie ins Haus und zum Klassenzimmer führt. Wahrnehmung von Entfernungen, Gleichgewicht, Stützreaktionen und Lokomotion sind inzwischen so unkoordiniert, daß Sigrid zunehmend eines ständigen Führens bedarf, um nicht hinzufallen. Damit verbunden ist auch eine Abnahme ihres Gefahrenbewußtseins. Deshalb besteht das Führen bei vielen ihrer Bewegungsabläufe darin, die nun unangemessen schnellen Bewegungsabläufe zu verzögern, sie zu verlangsamen, ihre Bewegung 'abzubremsen'. Die Konkurrenz der unterschiedlichen Handlungszeiten wird bei Sigrid mit dem Rückgang ihrer Selbständigkeit bei der Lebensführung für den Erzieher besonders deutlich, weil sich diese Konkurrenz sich im Modus gegenseitiger Berührung artikuliert¹⁷².

Über Berühren und Berührtwerden

Im Sehen wird ein mehr oder weniger weites Feld gleichzeitig gegebener Objekte erkannt. Das Über-Sehen kann verweilend sein. Von einem Augenblick zum anderen kann aus dem Überschauen ein Hinsehen oder gar ein Starren werden. Vor dem Sehen liegt die Sichtbarkeit der Dinge in einer Art Aufdringlichkeit ausgebreitet. "Eine Ansicht umfaßt viele Dinge nebeneinander als koexistierende Teile eines einzigen Gesichtsfeldes" schreibt Hans Jonas (1973, 199)¹⁷³. So erfolgt im Sehen eine Gewichtung. Man könnte sagen: Sehen dominiert in aktiver Weise, - wobei 'dominiert' dabei i.S. von 'auswählen' verstanden wird. Ein der 'Ansicht' vergleichbares Verfügen ist der Berührung nicht eigen. Die Berührung der Haut ist immer 'gemeint'. Damit ist keine Absicht im psychischen Sinne gemeint. Vielmehr hinterläßt die Berührung nur als singuläre überhaupt einen Eindruck. Deshalb ist das Taktile als Wahrnehmungsmodus auch sukzessiv und darin dem Hören vergleichbar. Erst die im Vollzug der eigenen Tastbewegung gesammelten Daten (Kinästhesie) und der entsprechenden raumgreifenden Bewegungen (Motilität) bringen einen Gegenstand als Raum-Objekt hervor. In meiner berührenden Bewegung konkretisiert sich die Form des Gegenstandes. Werde ich dagegen durch einen Gegenstand berührt, so ist mir die Form des Gegenstandes sehr viel weniger zuverlässig gegeben. Was ich deutlich fühle ist der Eindruck, die Berührungsstelle des Gegenstandes auf meiner Haut.

Deshalb hat die Haut selbst auch kein Ziel und kein Erfüllen in der Wahrnehmung. Sie ist insofern weltlos, kommt lediglich 'vor', während das Wahrnehmen in allen anderen Modalitäten wahrnehmende Orientierungsreaktion und Weltteilhabe ist. Dies wird gerade auch in der Möglichkeit des Zurückweisens und Unterbrechens von Reizen deutlich. Die Haut jedoch ist in ihrer Reizbarkeit, Empfänglichkeit, in ihrem Ausgesetztsein und in ihrer Verwundbarkeit vollständig passiv. Diese Passivität ist absolut. D.h. sie hat kein Gegenteil, Aktives ist auch nicht als Potenz enthalten. Haut ist reines Auf-sich-nehmen.

Pädagogische Bedeutung gewinnt diese Bestimmung von Passivität der Haut in der Begegnung mit Schwerstbehinderten Schülern. Gerade Kinder und Jugendliche, deren Mobilität vollständig oder teilweise eingeschränkt ist, leben sehr viel eher in einer Welt des Berührt-werdens als Nichtbehinderte. Dies bezieht sich ganz besonders auf notwendige Hilfen und Unterstützungen in den Bereichen der Selbstversorgung (Toilette, Waschen, Essen, An- und Ausziehen). Weiterhin bezieht es sich auch auf gegenwärtige Förderkonzepte. Beide Bezüge kann der nachfolgende Auszug aus einem Jahresbericht über einen Schüler illustrieren:

"Rolf ist 23 Jahre alt, als wir uns kennen lernen. Er ist seit Geburt blind und geistigbehindert. Eine Erkrankung an beiden der Hüftgelenken schränkt seine Mobilität zusätzlich ein. Am liebsten, so berichten seine Eltern bei meinem ersten Hausbesuch, höre er Musik mit Kopfhörern von seinem Walkman. In seinem Zimmer steht ein Keyboard, auf dem Rolf alleine Melodien von Kinderliedern spielt. .. Innerhalb des Klassenzimmers findet er alleine seinen Stuhl am Tisch, mit Hilfe geht er alleine zur Toilette. Meist kann Rolf auf seine vitale Bedürfnisse und Notlagen aufmerksam machen. Allerdings kann er diese nur in Ansätzen selbständig erfüllen. Es fällt ihm häufig schwer, seine eigenen Kräfte im Hinblick auf Anforderungssituationen einzuschätzen und entsprechend zu handeln. Auf Anforderung reagiert Rolf deshalb fast regelmäßig mit dem Wunsch 'Muß Klo!'. Ein Kollege, der im vergangenen Jahr an der Gruppe unterrichtete, teilt mir zu Schuljahresbeginn mit: Weil Rolf am liebsten auf der Toilette sitze und danach ruhiger sei, hätte Rolf bei ihm dies auch meist die ganze Stunde über machen

¹⁷² Wo die Begegnung mit dem anderen Menschen unter dem Aspekt der Pflege und/oder des Lernens fällt, finden solche Zeitkämpfe in irgendeiner Form statt. Dies wird dargestellt u.a. von SICHTERMANN 1981; SCHULZE-FILS 1983; NEG/T/KLUGE 1981,314ff; WELLING 1986 u. 1990,342-351. Allerdings richten diese Arbeiten ihre Aufmerksamkeit nicht auf den pädagogisch-ethischen Aspekt ungleicher, konkurrierender Zeiten.

¹⁷³ Merleau-Ponty thematisiert diesen Gedanken in seinem Aufsatz über Malerei 'Das Auge und der Geist' (1984a, 13-43, insb. 18 und 26) innerhalb einer generalisierten Sichtbarkeit.

dürfen. Dadurch sei die Gruppe, in der ansonsten weniger umfänglich behinderte Schüler sind, wenigstens für einige Zeit entlastet. Ein regelmäßiges Toilettentraining und die allmähliche Ablösung seines Ausweichverhaltens ist während des ersten Halbjahres bei Rolf ein wichtiges Förderziel. Rolf kotet in dieser Zeit häufig ein. Unklar bleibt für mich allerdings, ob er seinen Stuhlgang nicht halten kann oder ob es dafür andere Gründe gibt. Durch das hierfür notwendige häufige Duschen, entdeckt sich Rolf allerdings einen für ihn in der Schule neuen Bereich: Warmes Wasser und Seifenschaum. Wir gehen zwei mal in der Woche zum Duschen. Rolf dreht mir dabei die noch nicht eingeseiften Stellen seines Körpers zu ... Um Gefahren erkennen zu können und diesen angemessen begegnen zu können, ist es deshalb für Rolf notwendig, Gegenstände seiner Umgebung durch Betasten in ihrer Form und Funktion kennenzulernen, um sie selbständig zu benutzen (Küchengeräte, Werkzeug usw). Rolf zeigt bei neuem Material jedoch kaum Bereitschaft, dieses anzufassen und tastend zu erkunden. Schon nach wenigen Sekunden streckt er den Gegenstand von sich und läßt ihn fallen. Auch vertrautes Material und Lieblings-Spielzeug hält er kaum mit den Händen fest. Entweder klemmt er dies unter seinen linken Oberarm oder zwischen hochgezogener Schulter und schrägegelegtem Kopf. Beim Essen und Trinken faßt Rolf Tasse oder Besteck mit dem Daumen und den Fingern in Oppositionsstellung. Hierbei bilden allerdings nicht die Fingerbeeren die Kontaktfläche mit dem Gegenstand. Die Gegenstände werden so angefaßt, daß sie zwischen Daumen und zweiten Fingergliedern berühren. Die Hand schließt sich nicht, sondern bleibt immer in einer vorläufigen Stellung."

Insbesondere in der kurzen Schilderung über das Duschen wird deutlich, wie Rolf ein Berührt-werden zuläßt und sich schließlich dem Berührt-werden zuwendet. In der notwendigen Berührung während des Einseifens entsteht eine Kommunikationsaufforderung von Rolf an den Erzieher. In ethischer Hinsicht ist dabei entscheidend, daß dem Erzieher dabei nur die Alternative bleibt, die Aufforderung von Rolf anzunehmen oder diese abzulehnen.

Der kurze Auszug aus dem Jahresbericht über Rolf läßt auch nach den Kriterien für die Angemessenheit von Unterrichtszielen fragen. Nicht immer kommen unterschiedliche Sichtweisen zwischen Eltern und Erzieher/in und zwischen Erziehern so deutlich zum Ausdruck, wie in diesem Bericht. Dabei geht es nicht nur um deren Feststellung und um die Durchsetzungsmöglichkeiten einer unterrichtlichen Neuorientierung (Gruppengröße, Stundenplan, Kooperation der an der Gruppe Unterrichtenden, Lehrerversorgung der Gruppe usw), sondern auch - und dies bleibt im Jahresbericht selbst offen - darum, ob die notwendige Kontinuität bei einer solchen Neuorientierung gewährleistet werden kann. Im Unterschied zur Regelschule sind Schülern mit geistiger Behinderung mindesten zwölf Schuljahre in der gleichen Schulumgebung. Andererseits sind die Belastungen der Erzieher/innen gerade in jenen Gruppen mit Schwerstbehinderten Schülern besonders hoch (vgl. STRASSMEIER 1990, 214-221). Diese Belastungen sind nicht nur körperlicher Art: "Was ist wenn, sich statt einer wohlproportionierten Gestalt plötzlich mißgestaltete, verdrehte Glieder an einem deformierten Körper bewegen ... wenn ruckartige, bizarre Bewegungssalven nicht mehr unbeholfen und täppisch, sondern bedrohend wirken? Was ist, wenn Gesichter nur noch Fratzen schneiden und man in den entstellten Augen vielleicht vergeblich einen Blick sucht ... wenn die Haut voller eitriger Geschwüre und Krusten ist, wenn diese Menschen kleben und stinken, mit den Zähnen knirschen, sabbern und spucken, sich kratzen und schlagen und zwischen den Fingern Büschel ausgerissener Haare halten? ... Es ist nicht leicht, zärtlich zu sein und einen Mund zu küssen, der schleimig ist und uns faulen Wind entgegenrülpt" (SCHRÖDER 1983,114).

Haut meint unter kommunikativem Aspekt nicht Berühren, sondern Berührt-werden. Dieses 'Berührt-werden' meint systematisch etwas anderes als ein sinnesphysiologisches Schema. Es findet ebensowenig innerhalb der Polarität von aktiv/passiv einen Platz.

Berührung ist Kontakt

Für Emmanuel Lévinas ist Haut der Ort von Kommunikation schlechthin und gleichzeitig ursprüngliche Passivität.¹⁷⁴ Wie aber geht dies zusammen? Berührung der Haut ist die unmittelbarste Form des Kontaktes zwischen Ich und Nicht-Ich. Hören und Sehen sind dagegen Fernsinne. Objekte, die durch diese Sinne wahrgenommen werden, können anderswo sein. Man könnte sogar sagen, daß Seh- und Hörwahrnehmung Distanz als wesentliches Teil enthält. Im Gegensatz dazu zeichnet sich Berührung durch Kontakt aus. Edith Wyschogrod formuliert lapidar: "The proximity of feeling to what is felt" (1981, 25). In dieser 'proximity', i.S. unmittelbarer Nähe¹⁷⁵, liegt eine wesentliche Bestimmung: Jede Stelle des Körpers kann zum Ort dieser Berührung werden und deshalb ist "jeder Kontakt zwischen einem Objekt und einem Teil unseres objektiven Leibes ... in Wahrheit Kontakt mit der Ganzheit des wirklichen oder vermöglichen phänomenalen Leibes" (MERLEAU-PONTY 1966, 367). Allerdings ist die Hinsicht, unter der Merleau-Ponty die Berührung thematisiert 'Ich kann' (a.a.O. 364)¹⁷⁶. Dies ist aber nur eine Seite. Denn jede Berührung ist gleichzeitig auch eine 'Besetzung'. Berührt werden heißt immer auch, keine zweite Berührung an eben dieser Stelle ermöglichen.

¹⁷⁴ Vgl. LÉVINAS 1987: 65,241, 271ff; LÉVINAS 1983: 274ff, 292ff.

¹⁷⁵ Vgl. 'proximité' bei Emmanuel Lévinas (1983: 242, 261ff, 296f).

¹⁷⁶ Merleau-Ponty betont den Erkundungscharakter und das Plurale, wenn er von 'durchtasteten Flächen' und 'Oberflächentastungen' spricht (a.a.O. 365; übrigens auf deutsch im Original).

Berührung ist also nicht nur Realisierung einer Möglichkeit, sondern konkreter Ausschluß aller übrigen Möglichkeiten. Diese Ausschließlichkeit gehört zum Schema der Berührung. Sie bleibt in kommunikativer Hinsicht nicht ohne Konsequenz. Die berührte Hautstelle ist im wörtlichen Sinn 'besetzt'. Deshalb ist in der Berührung kein Platz für einen Dritten. Die Berührung selbst ist absolut singulär. Dies gilt sowohl in erkenntnistheoretischer als auch in kommunikativer Hinsicht. Während jedoch die wahrnehmungstheoretische Argumentation aus dem unzureichenden einzelnen Sinnesdatum die Bewegungsmotivation ableitet¹⁷⁷, genügt sich in kommunikativer Sicht der Kontakt selbst. Hier macht die Berührung ausschließlich aufmerksam auf sich: "Sollte also in dieser Berührung etwas gesagt oder gelernt werden? Sollte sich etwas thematisieren? Nichts außer der Berührung durch die Berührung selbst. Nichts wird gesagt außer diesem Kontakt selbst" (LÉVINAS 1983, 285). Für Lévinas kann zwar die Folge einer Berührung eine Information sein als spezifische Verkettung von Sinnesdaten, jedoch bleibt der Kontakt ein Akt der Nähe und nicht etwa eine Metaebene von Nähe. Aus der Realität des wahrnehmbaren Naheseins entspringt das ethische Verhältnis, denn es kann keine Berührung mit der ganzen Welt geben, sondern nur mit einem je anderen Menschen. Deshalb ist das ethische Verhältnis ein ausschließliches, einzig und singulär. Wobei man sich die Form der Berührung nicht konkret genug vorzustellen hat, nämlich als Kontakt-Fläche.

Und deshalb besteht auch immer die Gefahr, daß ein bis dahin geschätzter, vorangehender Kontakt aufgegeben wird. Weil die Haut selbst der Berührung nicht entgehen kann, liegt darin eine Hingabe. Damit ist nicht eine Kategorie des Psychischen gemeint, etwa in der Unterscheidung freiwillig vs. unfreiwillig. Berührung ist, wie Edith Wyschogrod formuliert, "eine Metapher für den Übergriff der Welt als Ganzes auf Subjektivität" (1980,198). Deshalb ist die Berührung nicht in eine allgemeinen Theorie der Sinne aufzunehmen: "Denn wie findet man das Sinnesorgan der Berührung? Sollte man das Fleisch als ein Sinnesorgan bestimmen? Und wie wäre 'Fleisch' zu definieren - etwa als Komplex aus afferenten Rezeptoren, Haut(ober)fläche und Elementen des Zentralnervensystems? Welcher Bereich des Fleisches kann nicht als Berührungsorgan dienen, obwohl es dem Gegebenen zugänglich ist? Und wie ist diese seltsam rekursive Dialektik von Taktilität zu veranschlagen? Sobald wir das Gegebene begreifen, erfassen wir uns selbst; das Für-sich ist darin als ein An-sich für sich gegeben, während gleichzeitig das An-sich das Für-sich nachhafft in dessen Zustand und durch die unmittelbare Nähe des Kontakts, um 'ein Fleisch' mit dem berührenden Subjekt zu werden" (WYSCHOGROD 1980,198).

Edith Wyschogrod radikalisiert den Gedanken des primären Sinns von Lévinas, indem sie die Frage nach Zuordnung der Berührung zu den Sinnesbereichen vollständig zurückweist. Vielmehr beschreibt 'Berührung' für sie ein Eindrucks-Verhältnis zwischen Subjektivität und Welt: die Verletzbarkeit des Körpers in der Berührung seiner Haut. Darin ist die Haut der Verletzung durch andere Menschen ausgesetzt. Berührung hat kein intrinsisches Telos. Vielmehr wird damit ein ethisches Verhältnis zum anderen Menschen ausgelegt, das sowohl der Kognition als auch der Praxis vorausliegt.

¹⁷⁷ Entsprechend kommt Tasten nur aktiv und als Plural vor. In dieser Bewegung konstituiert sich das von mir Berührte in seiner Räumlichkeit und insofern als Opposition zu mir.

Kapitel 6

Über Geduld

§ 40 Was meint 'Ästhesiologie der Nähe'?

Die drei vorangehenden Kapitel untersuchten Blick, Stimme und Haut als Artikulationen von Nähe. Wenn wir nachfolgend den Terminus 'Ästhesiologie' beibehalten und ihn in ethischer Hinsicht als Aussageweise von Nähe verwenden, so ist dies nicht unproblematisch. Sperrt sich das ethische Konzept 'Haut' nicht gegen eine '-logie'? Wenn wir trotzdem festhalten an diesem Titel, so trennen wir ihn gleichzeitig heraus aus Plessners erkenntnisbezogener Bewandnis einer Ästhesiologie des Geistes. Anders als bei Plessner zeigt Ästhesiologie der Nähe an, daß Artikulationen von Nähe sinnlicher Natur sind. Hierbei explizieren Körper, Leib und Haut jeweils eigene Hinsichten auf Sinnlichkeit.

Mit dem zweiten Kapitel über Emmanuel Lévinas wurde die Unterscheidung von Erkenntnisaspekt ('Körper') und Kommunikation ('Leib') des Sinnlichen um die für uns entscheidende ethische Dimension erweitert. Sinnlichkeit fundiert nicht nur Erkenntnis und Kommunikatives, sondern das ethische Verhältnis der Nähe. Stimme, Blick und Haut sind in phänomenologischer Hinsicht Artikulationen von Nähe, ethisch gesehen sind es Dimensionen des Kommunikativen.

Merleau-Ponty betont in einem spätem Aufsatz über Husserls Konstitution, daß das ganze Rätsel der Einfühlung in seiner anfänglichen Phase ästhesiologisch sei und deshalb als Wahrnehmungsgegenstand thematisiert werden muß: "Was ich zunächst wahrnehme, ist eine andere 'Empfindbarkeit', und nur von dorthier gewahre ich einen anderen Menschen und ein anderes Denken" (MERLEAU-PONTY 1984a, 54). Voraussetzung dafür ist aber nicht allein die Kompräsenz der Körper, sondern das, was Husserl Geistigkeit des Leibes nennt: "Der Leib ist nicht nur überhaupt ein Ding, sondern Ausdruck des Geistes, und er ist zugleich Organ des Geistes" (HUSSERL 1952, 96). Husserl führt in § 18 der 'Ideen II' diese Bedeutung von Sinnlichkeit unter dem Titel 'Aistheta in Bezug auf den ästhetischen Leib' ein. In diesem ausdrücklichen Bezug auf Husserl sehen wir uns deshalb berechtigt, von einer Ästhesiologie zu sprechen.

Unser Verständnis der Nähe ist die ethische Dimension dieser 'Empfindbarkeit', von der Merleau-Ponty spricht, und der dieser notwendig vorangehenden Thematisierung als Wahrnehmungsgegenstand. Mit 'notwendig vorangehend' zeigen wir eine verfahrensmäßige Präferenz im konkreten Vollzug an. Bisher hatten wir die drei Hinsichten auf Sinnlichkeit, nämlich Körper, Leib, Haut, als komplementär zueinander stehend bezeichnet. Der Titel Ästhesiologie der Nähe versucht, diese drei theoretischen Hinsichten aufeinander zu beziehen.

Die drei vorangehenden Studien setzen unterschiedliche Schwerpunkte und weisen in ihren Bezugnahmen in unterschiedlicher Richtung über sich hinaus. Damit wird nicht einem methodischen Pluralismus und damit der theoretische Beliebigkeit das Wort geredet. Vielmehr soll deutlich werden, daß der Stimme, dem Blick und der Haut jeweils eigene Zugänge angemessen sind.

Dabei stellt sich heraus, daß die ethische Fundierung keine der Praxis hinzukommende ist. Sie findet allein als Praxis statt, gerade indem sich Stimme, Blick und Haut als Artikulationen von Nähe nicht als von mir gesetzte offenbaren, sondern meinen Absichten je schon vorangehen. Blick, Stimme und Haut stellen ein ethisches Kommunikationsapriori dar, das didaktische Verbindlichkeiten schafft. Um diese didaktischen Verbindlichkeiten soll es nachfolgend gehen.

Wir scheinen vergessen zu haben, daß gerade dort, wo Kommunikation in unterrichtlicher Absicht thematisiert ist, Ziele für alle Beteiligten gültig sein müssen. Ohne großen Aufwand können Stoffverteilungspläne, Förderpläne, Unterrichtsentwürfe so formuliert werden, daß deutlich wird, welche Erwartungen in kommunikativer Hinsicht an mich gerichtet sind. Es geht also nicht darum, "von seinen eigenen pädagogischen Interventionen vorübergehend abzusehen" (FORNEFELD 1989, 126), um zunächst Zugang zum anderen Menschen im Erziehungsprozeß zu bekommen. Die Erwartungen des anderen Menschen sind nicht vorbehaltlich und zunächst, sondern sie sind im ethischen Sinne zuerst. Die unterrichtliche Anerkennung der ethischen Dimension des Kommunikativen kann bedeuten:

- Die Auswahl des Unterrichtsmaterials wird verbindlicher, insofern sie auf die konkrete Situation unserer Kommunikation bezogen bleibt.
- Die Erzieher hört eher zu, als daß er selbst spricht.
- Das Sprechen über die gemeinsame Kommunikation mit Dritten als Reflexion, Fallbesprechung, Bericht benennt mein Nichtverstehen.
- Es erfolgt eine Rehabilitierung von Lautdialogen, in dem Sinne, daß der Erzieher nicht vorausspricht, sondern antwortet i.S. von Winfried Mails basaler Kommunikation.
- Der Unterrichtsbereich 'Verständigung' im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte rückt aus dem Kanon der Themenbereiche heraus und erhält einen anderen Status.

Dieser Hinweis auf unterschiedliche unterrichtliche Aspekte ist illustrierend und ersetzt nicht eine systematische unterrichtstheoretische Reflexion. Unterstützen gegenwärtige Förderkonzeptionen zur Kommunikation - gerade weil ihnen die ethische Dimension des Kommunikativen systematisch entgeht - nicht jene "paradoxe Taubheit des überlegenen Zuhörers und das feine Lächeln desjenigen, der besser versteht" (FINKIEL-KRAUT 1987, 98)? Dieses 'bessere Verstehen', so möchte eine pragmatisch orientierte Kommunikationsdidaktik nahelegen, wird unterrichtlich als empathisches Prinzip wirksam¹⁷⁸. Das empathische Prinzip ist aus der Diskursethik übernommen. Es fordert den Einzelnen auf, „sich z.B. zu überlegen, was er einem senilen Onkel schuldig ist, der nicht mehr sprechen kann. Das ist ein charakteristisches Beispiel, das man uns immer entgegenhält, weil da die Diskursethik nichts zu sagen hätte. Das ist aber völlig falsch, denn man muß sich jetzt nur die Mühe machen, ein Gedankenexperiment durchzuführen: Nämlich sich vorzustellen, was der alte Onkel in einem entsprechenden Diskurs, wenn er sprechen und seine Bedürfnisse hinreichend artikulieren könnte, dann wünschen würde" (APEL 1988, 68). Zu fragen ist hier, warum Apel gerade dieses Gedankenexperiment heranzieht. Es setzt nämlich voraus, daß Bedürfnisse unabhängig von permanenter oder vorübergehendem Behindertsein vorhanden sind. Das mag der Fall sein. Wird aber damit nicht die existentielle Not und zugleich auch die spezifische Verfaßtheit der Bedürfnisse eines Menschen mit Behinderung verfehlt?

Vielleicht kann in politischer Sicht das Postulat einer universalen Gerechtigkeit und Solidarität advokatorisch realisiert werden. In handlungstheoretischer Sicht gerät das advokatorische Argument jedoch in arge Bedrängnis: Läßt sich der Not des anderen Menschen durch empathisches wie role taking begegnen¹⁷⁹? Es ist zu fragen, ob sich das diskurstheoretische Schema des prinzipiellen Positionstausches aufrechterhalten läßt auch in der Begegnung, im konkreten Zusammensein mit Menschen, die nicht sprechen. In welcher Weise können Menschen, die noch nicht oder nicht mehr sprechen können oder die eine andere Sprache sprechen, an diskursiver Kommunikation teilnehmen? Folgt man der Argumentation von Jan Masschelein, so ist hier eine kommunikative Beziehung nicht möglich, sondern eine Beziehung der Hilfeleistung¹⁸⁰. In dieser Beziehung der Hilfeleistung zeigt sich der nichtsprechende Mensch "als Körper, als Kern von Bedürfnissen, als Organismus, als eine Einheit mit bestimmten Eigenschaften und Charakteristika. Die Art, in der sich der andere zeigt, korreliert mit der altruistischen Einstellung... Diese Haltung kann mit Gefühlen und Reaktionen des Mitleids, der Besorgnis, des Interesses, des Ekels, der Abneigung usw. verbunden sein" (MASSCHELEIN 1991,231). Nach dieser Unterscheidung schließen Kommunikation und Hilfeleistung einander aus. Darüberhinaus bleibt in einer solchen Kennzeichnung der Beziehung der Hilfeleistung offen, warum die Art, in der sich der andere Mensch zeigt, mit einer altruistischen Einstellung korreliert. Handelt es sich dabei um eine bereits vorher erworbene, aktuell nur aktivierte Einstellung?

Anders als Masschelein halten wir daran fest, daß Kommunikation und Hilfeleistung einander nicht ausschließen. Vielmehr liegt ihnen in dieselbe ethische Dimension zugrunde. Als leitenden Titel schlagen wir Geduld vor. Dabei ist uns bewußt, daß dieser Terminus nicht unproblematisch ist. Wir halten dennoch an ihm fest, weil damit formal eine kommunikative Figur umschrieben wird. Geduld hat als kommunikative Figur ihren traditionellen Ort in moralischen Tugendlehren. Allerdings wird Geduld dort, wo Lernen zur Leitidee erzieherischen Handelns wird, zu einem argumentativen Versatzstück eines monologischen Handlungskonzepts¹⁸¹. Dabei ist Schülerverhalten aufgrund unterrichtlicher Intervention erwartbar. Dieses

¹⁷⁸ Vgl. BAUN 1982, 54; MALL 1985,26.

¹⁷⁹ Diesem kommunikationstheoretischen Verständnis von Empathie liegt ein kontrafaktisches, ideales Modell gleichberechtigter Gesprächspartner zugrunde, nach dem "nur diejenigen Normen Geltung beanspruchen dürfen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden könnten" (HABERMAS 1985, 1041). Es geht um die prinzipielle Möglichkeit, über Geltungsansprüche zu argumentieren. Davon zu unterscheiden ist ein phänomenologisches Verständnis von Empathie (vgl. WYSCHOGROD 1981,25-43).

¹⁸⁰ Masschelein gebraucht den von Jürgen Habermas eingeführten Begriff des kommunikativen Handelns für die Konzeptualisierung pädagogischen Handelns (MASSCHELEIN 1991 und 1992). Die koordinierende Kraft der Geltungsansprüche liegt "in der gegenseitigen Bestätigung und implizierten Gewähr der Fundierbarkeit und Kritizierbarkeit dieses Wissens [über diese Geltungsansprüche], d.h. der prinzipiellen Möglichkeit, darüber zu argumentieren" (1991,61). Gleichzeitig bleibt jede pädagogische Interaktion intentionales Handeln (vgl. MASSCHELEIN 1991, 206 und 239). Die beiden vorherrschenden Erziehungstraditionen, Erziehung als Interaktion und als Dialog, versuchen das Erziehungsverhältnis als eine Beziehung Gleichwertiger zu denken. Für Masschelein bleiben diese Ansätze fragwürdig, weil in beiden Intersubjektivität und Reziprozität gleichgesetzt werden. Die Dialogische Pädagogik Bubers kann darüberhinaus die Radikalität ihres eigenen Begegnungsbegriffs nicht bis in ihre Konsequenzen durchhalten und fällt in eine 'einseitige Umfassung' zurück (vgl. a.a.O. 186).

¹⁸¹ Die Operationalisierung von Lernzielen ist ein solches Verfahren, das die Vollzugsdimension von Handeln

Verhalten wird bereits innerhalb der Handlungsabsichten des Erziehers antizipiert. Geduld heißt dabei, überzeugt sein von der Realisierbarkeit und Richtigkeit der Erzieherabsicht. Geduld wird zum Attribut von Professionalität. Denn sie ist Teil der Ausrichtung auf eine erwartbare zukünftige Verbesserung von Fertigkeiten und Leistungen. In einer solchen Bestimmung erscheint Geduld als Attitüde, bei der Fortschritte in der Entwicklung des Schülers für den Erzieher im psychischen Sinn ein stabilisierendes Moment bilden. Einer solchen Bestimmung von Geduld liegt erkenntnistheoretisch der Leitbegriff Wahrnehmung zugrunde. Handlungstheoretisch orientiert sich Geduld dabei an Zielen und Werten, die durchaus erreichbar sind, wenn man nur die geeigneten Mittel herausfindet und die Situation klug genug einschätzt.

Davon unterscheidet sich unsere eigene Bestimmung von Geduld. Formal ist sie nicht dem Ich-Subjekt zurechenbar, sondern sie ist ein kommunikatives Schema. Mein eigenes Können wird dabei in kommunikativer Hinsicht als Unvermögen offenbar. Geduld kann dabei gar nicht als Vorgriff gedacht werden, sondern sieht von allem ab, geht "vorwärts ohne Rücksicht auf sich" (LÉVINAS 1983, 226).

Klärungsbedürftig ist dabei allerdings der zugrundeliegende Subjektbegriff. In seinem Aufsatz 'Sprache und Nähe' unterscheidet Lévinas zwei Arten der Subjektivität. Da ist zunächst die "Subjektivität, die offen ist für die Seienden, die sich die Seienden irgendwie vorstellt, sie setzt, sie als diese oder jene meint" (a.a.O. 275). Der Subjektivität werden Erkenntnis Kompetenzen zugeschrieben. Diese Subjektivität aber "kehrt sich um in eine andere Subjektivität, die mit einer Singularität in Berührung ist, mit einer absoluten und als solche unvorstellbaren Singularität, welche die Thematisierung und die Vorstellung ausschließt. Hier haben wir die ursprüngliche Sprache, das Fundament der anderen" (ebd.).

Wir hatten diese ursprüngliche Sprache relational als Verhältnis der Nähe bezeichnet. Das Schema, in dem sich diese Nähe verwirklicht, nennt Lévinas Berührung¹⁸². Im Unterschied zum gewohnten und alltäglichen Gebrauch dieses Wortes faßt Lévinas mit diesem Terminus alle Modi der Sinnlichkeit. Für eine so verstandene Sinnlichkeit lassen sich Auge und Ohr nicht zureichend als Erkenntnisorgane bestimmen. Ebenso wenig ist Haut ausschließlich äußere Hülle oder Grenze. Die Erkenntnisfunktion wird nicht geleugnet, aber sie ist nicht primär. Denn meinem Vermögen liegt das Verhältnis zum anderen Menschen voraus. Ja, mehr noch: Gerade weil dieses Verhältnis meinem Vermögen vorausliegt, ist es unmöglich, mich diesem Verhältnis zu entziehen. Es liefert mich im Augen-Blick dem anderen Menschen aus. Indem ich vom anderen Menschen angesprochen werde, indem ich sehe, auf was er blickt, bin ich gewissermaßen schon sein Komplize. Ich bin verwickelt in 'seine Sache'. Darin liegt eine Gegenwärtigkeit, bei der meine Intention, also mein Sehen, Erinnern, Sprechen, aufgrund der ihr eigenen 'Reflexionszeit' immer zu spät kommt¹⁸³.

Wie läßt sich ein 'Können, das aus Unvermögen besteht' bestimmen? Sisyphos und Hiob sind die Titel dieses Unvermögens in der griechischen und jüdischen Tradition. Die Vergeblichkeit des Tuns bei Sisyphos und der Haltung bei Hiob übersteigt jedes menschliche Maß und damit das Maß des Menschlichen überhaupt. Allerdings handelt es sich bei Hiob und Sisyphos um zwei unterschiedliche Traditionen eines unvermögenden Könnens. So steht beispielsweise der antike Sisyphos - anders als der jüdisch-orientalische Hiob - in einem übergreifenden Zusammenhang von Kosmos, Theoria und Praxis. Darauf bezogen ist zu fragen, wie sich eine gegenwärtige pädagogische Position auf ein solches Modell beziehen kann. Und vor allem: ob sie sich darauf beziehen darf.

außer acht läßt; implizit vgl. BILDUNGSPLAN 1982,90 und explizit vgl. MÜHL 1983, 16. Zugrunde liegt dabei ein Handlungsbegriff nach dem "Modell einer sich selbst gewissen, über die Welt souverän und rational verfügenden Subjektivität... die Handlungsintention [ist dabei] so eng an den Effekt der Handlung geknüpft, daß sie Intention nur in dem Sinne ist, indem sie bestimmte empirisch kontrollierbare Effekte antizipierende Handlungsplanung ist. Der Endzustand des Handelns deckt sich idealiter mit dem Anfangszustand. D.h. der Vollzug fällt als Realisierungsfaktor in der rationalen Planung nicht ins Gewicht" (LIPPITZ 1985,105).

¹⁸² Vgl. LÉVINAS 1983, 285

¹⁸³ Lévinas faßt diese Gegenwärtigkeit im Terminus Unmittelbarkeit (immédiatité) vgl. LÉVINAS 1983,281; LÉVINAS 1987, 65.

§ 41 Geduld im Katalog moralischer Tugenden

*Wir verdünnen fortwährend unser Verstehen,
damit es reichen soll, statt zu schreien
nach der Wand einer gemeinsamen Not,
hinter der das Unbegreifliche Zeit hat,
sich zu sammeln und anzuspinnen.*

R.M. Rilke, Malte Laurids Brigge

Norbert ist 22 Jahre alt. Norbert ist pflegebedürftig, d.h. er ist in allen Bereichen der Selbstversorgung auf dauernde und umfängliche Hilfe eines anderen Menschen angewiesen. Aufgrund einer Schädigung ist Norberts Gesundheitszustand häufig sehr labil. Infekte und Atemwegserkrankungen bringen Norbert dann in akute Notsituationen und machen so über längere Zeiträume dauernde, helfende Anwesenheit, viele Arztbesuche, Medikamentengaben, Krankenhausaufenthalte erforderlich. Seit Norberts Geburt sind es die täglich nötigen Handgriffe, Hilfen, Unterstützungen Bewegungsabfolgen seiner Mutter. Nur ein unbeteiligter Dritter könnte sie 'Verrichtungen' bezeichnen: Das Aufwecken am Morgen, nicht selten ist es eher ein Erwartetwerden, die entgegengestreckte rechte Hand, zeigend auf die Mutter, wenn sie in Norberts Zimmer kommt. Das langsame Zu-sich-Kommen beim Aufsetzen im Bett, ein allmähliches Hineinbewegen in den Tag. Dabei kann keine ihrer Hilfen und Unterstützungen seine Bewegung beschleunigen. Alles was Norbert macht, braucht seine Zeit: Der Gang zum Bad, das Ausziehen des Schlafanzuges. Im Sitzen streift er den Stoff der Hose auf den Oberschenkeln den Knien zu. Die Mutter öffnet die Windel, Norbert wird in der Brausewanne gewaschen, eingeseift, abgeduscht, frottiert, eingecremt. Eine frische Windel. Das Gesicht wird gewaschen, die Zähne geputzt - auch von seiner Mutter läßt sich Norbert nicht allzu lange Mund und Zähne putzen. Anziehen der hergerichteten Unterwäsche und Kleidung. Jeder Tag beginnt in diesem gleichen Ablauf. Norbert braucht diesen Ablauf ebenso wie er seine Mutter braucht: Wiederkehrende Handgriffe, gleiche Zeitmaße, gleiche Abfolgen und Hilfestellungen. Wiederkehrendes, das sich nicht aufaddiert zu einem Zuwachs. Kein Besser-Können, keine Aussicht auf ein Besser-Werden. Was denkt die Mutter von Norbert? Wie kann sie sich stets aufs Neue diesem Tagtäglichen aussetzen, sich handelnd und nicht betrachtend darin zu bewegen, was macht diesen Alltag in seiner Routine so un-alltäglich? Welche Bedeutung gibt Norberts Mutter diesem wiederkehrenden Tun? Was mißt sie ihm bei? Aus Gesprächen und Begegnungen mit Norberts Mutter wurde mir deutlich, mit welchem Ernst, mit welcher Sorgfalt und Konsequenz jeder einzelne Tag von beiden erlebt und gelebt wird. Dem Immergleichen täglich aufs Neue sehend zu begegnen, trotz gleicher Bedingungen, eine schier unfassbare Solidarität in zahllosen Griffen, Handreichungen, Rücksichtnahmen und das alles 'offenen Auges'. Wohl ein Abgespanntsein, eine Müdigkeit in den Augen der Mutter, aber zu keiner Zeit eine Gleichgültigkeit. Es gibt kein Ergebnis, kein Zum-Ende-kommen.

Wenn Norberts Mutter über sich und ihren Sohn spricht, sagt sie nie: 'Ich will es auch weiterhin tun'. Vielleicht deshalb, weil sie einer solchen Selbstversicherung nicht bedarf? Das Wichtige liegt im bereits Getanen. Im Getanen, das allein Norbert durch den Tag hilft, liegt eine Zeitlichkeit, die nicht 'Geschichte macht' in dem Sinne, daß sie als Lern-Biographie erzählbar wird. Vielmehr scheint hier eine Geduld am Werk, die auskommt ohne die Kategorie des Fortschritts. Aber ist Geduld hier überhaupt der angemessene Ausdruck? Verschwindet damit das Eigenste dieses Tuns nicht in einer unverbindlichen, alltagssprachlichen Formulierung? Von wem wird denn heutzutage nicht Geduld eingefordert?! Gehört sie nicht als moralischer Anspruch zum selbstverständlich erwartbaren Leistungskatalog aller an der Erziehung Beteiligten?

"Der Lehrer soll sich bemühen, jene Charaktereigenschaften zu erwerben und zu vervollkommen, die notwendig sind, um ihre beruflichen Aufgaben zu erfüllen. Dazu gehört unter anderem: Wohlwollen für den Schüler, Selbstdisziplin, Geduld, geistige Wachheit und Einfühlungsvermögen" (BREZINKA 1990, 19). Mit einer solchen Instrumentalisierung der 'Charaktereigenschaft Geduld' zum Zwecke der Erfüllung beruflicher Aufgaben verweist Brezinka auf seine Variante einer kompensatorischen Pädagogik der Wirkung. Neben Selbstdisziplin, geistiger Wachheit, Einfühlungsvermögen wird Geduld hier zur Durchsetzungs-Größe und damit zu einer sublimen Form von Herrschaft im erzieherischen Handeln einer im übrigen verschlossenen Pädagogik. Sie ist verschlossen, weil in ihr Geduld im erzieherischen Handeln dazu dient, faktisch das zu erreichen, was längst als Ziel ausgemacht ist.

Im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang von Geduld zu sprechen, gilt eher als verpönt. Dabei könnte die empirische Rekonstruktion des Pädagogischen, die danach fragt, was einen Gegenstand zu einem pädagogischen Phänomen macht, auf Geduld als Argumentationsfigur stoßen. In keiner der hierzu

herangezogenen, neueren Untersuchungen und Erhebungen ist dies jedoch der Fall¹⁸⁴. Andererseits ist 'Geduld haben' für jede Erzieherin und jeden Erzieher eine vertraute Formulierung. Sie begegnet einem auf Elternabenden und Informationsveranstaltungen über die Schule, als Neujahrswunsch ebenso wie als Äußerungen derjenigen, die professionelles Erziehen kommentieren. Mit diesem Hinweis auf das Fehlen einer empirischen Rekonstruktion wird von uns nicht auf Fragen der empirischen Verteilung, der Häufigkeit und der Veränderbarkeit von 'Geduld' abgezielt. Vielmehr soll daran erinnert werden, daß 'Geduld' eine Argumentationsfigur ist und damit vielleicht als psychisches Widerlager für die spezifischen Anforderungen der Erzieher der Schule für Geistigbehinderte dient.

Hans Reiner ordnet *Geduld* den Haltungswerten zu, im Gegensatz zu den sogenannten Richtungswerten. "Bei ihnen [den Haltungswerten] ist nicht erforderlich, daß zu ihrer Verwirklichung ein außer ihnen liegender, objektiver Wert erstrebt wird" (REINER 1951, 232). Außer *Geduld* rechnet Reiner noch *Fleiß*, *Ausdauer*, *Tapferkeit*, *Selbstbeherrschung* und *Langmut* dazu. Diese können auch als "Tüchtigkeitswerte bezeichnet werden" (a.a.O. 425). Grimms *Deutsches Wörterbuch* unterscheidet übrigens eine '*kleine geduld*' i.S. von 'sich etwas gefallen lassen' von der stärkeren Form im Ertragen von Schmerzen, Unglück, Leid¹⁸⁵.

Einen ideengeschichtlichen Aufriß zur *Geduld* bietet die Arbeit von Paul-Emile Schazmann 'Siegende Geduld'. Schazmanns Aufmerksamkeit richtet sich insbesondere auf den Zeitraum der Enzyklopädisten. Für Diderot und Diderot ist *Geduld* eine *Fähigkeit* und kann Herault de Sechelles zufolge auf die Untersuchung von Objekten angewandt werden: "Beachten Sie, daß das Wort *Geduld* auf alles anwendbar ist: *Geduld* beim Aufsuchen eines Objekts; *Geduld* im Widerstand gegen alles, was uns von ihm ablenkt; *Geduld* im Ertragen all dessen, was einen gewöhnlichen Menschen niederdrücken würde" (cit. SCHAZMANN 1963, 94). Ganz ähnlich heißt es bei Buffon: "Die Erfindung hängt von der *Geduld* ab" (cit. a.a.O. 135). Wir selbst können uns allerdings dieser auf Innovation bezogenen Bedeutung *Geduld* von Schazmann nicht anschließen, auch weil mit programmatischen Titel der '*siegenden Geduld*' die kommunikative Lesart verspielt wird.

Otto Friedrich Bollnow stellt die „Unfähigkeit zur *Geduld* [als einen] der großen Schäden des modernen zivilisatorischen Daseins" (BOLLNOW 1972, 70) heraus. Weil *Geduld* eine Tugend des menschlichen Umgangs ist, läßt sie dem anderen Menschen Zeit und ist gleichzeitig nachsichtig und nachgiebig. *Geduld* hat zur Voraussetzung „den Glauben, daß das Ziel ... erreicht werden kann ... Nur wo Hoffnung ist, da ist auch *Geduld* möglich" (a.a.O. 79). Bollnow knüpft die Möglichkeit zur *Geduld* an Hoffnung als eine zeitlich vorausgreifende Perspektive. Er stellt damit die Hoffnung als hinreichenden Grund für *Geduld* heraus. Auf den Zusammenhang zwischen *Geduld* und Hoffnung macht bereits der Jakobusbrief aufmerksam: 'Die *Geduld* soll ihr Werk tun bis ans Ende' (Jak 1₄). Hier erscheinen Hoffnung und *Geduld* eingespannt in eine Transmission. Unentschieden bleibt allerdings, wer von beiden antreibt. Pädagogische Verbindlichkeit findet Hoffnung in den Kategorien des Wachsens, der Entwicklung, des Fortschritts. Erst in ihnen kann sich ein „vertrauensvolles Verhältnis zur Wirklichkeit [bilden], d.h. hier zu den tragenden Kräften des Wachstums“ (BOLLNOW 1972, 80).

Sigrid ist neunzehn Jahre alt. Ebenso wie ihr zwei Jahre älterer Bruder leidet sie am sog. Spielmeyer-Vogt-Syndrom, einer neuronalen Ceroidlipofuscinose. Dies ist eine langsam fortschreitende Erkrankung der Augen und des Gehirns im Kindes- und Jugendalter. Das Spielmeyer-Vogt-Syndrom ist angeboren und erblich. Es beruht auf einer Stoffwechselstörung in allen Zellen des Körpers in Form abnormaler Speichervorgänge. Diese sind die Ursache dafür, daß eine zunehmende Erblindung eintritt, die Konzentration sinkt, die räumliche und zeitliche Orientierung nachläßt. Der gesamte körperliche Zustand verschlechtert sich, Krampfanfälle treten vermehrt auf. Die aktive Sprache geht verloren und es kommt zu markanten Wesensveränderungen. Das aktuelle Befinden ist unausgeglichen und schwankt stark. Bei Sigrid wurde dies im Alter von etwa 8 Jahren offenbar. Zunächst wurde sie in die Grundschule ihres Heimatortes eingeschult. Erst nach einigen Monaten, fiel der Klassenlehrerin auf, daß Sigrid nicht alle Buchstaben und Zahlen an der großen Wandtafel erkannte. Sigrids Leistungen hatten zunächst dem Durchschnitt der Klasse entsprochen. Fast unbemerkt von der Umgebung, hatte sich Sigrid mit dem Nachlassen ihrer Sehkraft als erster, massiver Auswirkung der Ceroidlipofuscinose eigene Kompensationstechniken angeeignet. Ein halbes Jahr später konnte Sigrid allerdings dem Unterricht der Klasse nicht mehr folgen. Sie konnte am Gruppengeschehen nur noch begrenzt teilnehmen und dieses kaum aktiv mitgestalten. Wie bereits im Sportunterricht war es den Lehrern nun auch in den anderen Fächern fast unmöglich geworden, Sigrid ein angemessenes Förderangebot zu machen. Zu diesem Zeitpunkt wurde vom Arzt die medizinische Diagnose 'Spielmeyer-Vogt' gestellt. Mit dem nachfolgenden Schuljahr wurde Sigrid in die Schule

¹⁸⁴ Vgl. STRASSMEIER 1990; FALTERMEIER 1987; BUCHKA 1987; BURISCH 1989, EDEL-WICH 1984, HAHN 1985.

¹⁸⁵ Reiner greift offensichtlich die Ausführungen in Grimms *Deutsches Wörterbuch* zur '*Geduldigkeit*' (*sustenentia*) auf; vgl. Band 4, 2050, München 1984. Zur Systematisierung innerhalb von Tugendlehren vgl. McINTYRE 1987

für Lernbehinderte umgeschult. Zu Beginn des neuen Schuljahres an der Lernbehindertenschule konnte Sigrid im Zahlenraum bis 20 und in ganzen Zehnern bis 100 rechnen. Nach einem Jahr war sie nicht mehr im Stande, Zahlen richtig von der Tafel abzuschreiben, sie sprang von einer Aufgabe zu anderen, verlor ständig den Aufgabenzusammenhang. Gleiches war im Fach Deutsch festzustellen: Am Beginn des Schuljahres konnte Sigrid einzelne Buchstaben und einfache Wörter lesen, dies gelang ihr bald nicht mehr. Im Schreiben, Malen und Zeichnen wurden die Formen verschwommener, brachen auseinander. Sigrid, ein bis dahin eher ausgeglichenes Kind, zeigte nun eine deutliche Polarisierung in ihrem Verhalten: Es gab Phasen von beinahe apathischem 'Dasitzen', in denen Sigrid kaum ansprechbar war. Diese wechselten mit plötzlichen 'Gefühlsausbrüchen', mit Lachen, Schreien. Von der Klassenlehrerin wurden diese Verhaltensauffälligkeiten zunächst 'launisch' genannt. Jedoch verstärkten sie sich in den nachfolgenden Monaten in Umfang und Intensität so sehr, daß Sigrid überhaupt nur noch im Einzelunterricht und für kurze Zeit ansprechbar war. Bereits zum Ende Schuljahres wurde sie der Schule für Geistigbehinderte zur Überprüfung gemeldet. Die Eltern waren zunächst mit der Umschulung nicht einverstanden, stimmten dann einem Schulwechsel doch zu. Seither ist Sigrid an der Rossentalschule. In den nachfolgenden Jahren wurden die Einschränkungen für Sigrid zunehmend substantieller: Die Sehkraft der Augen nahm weiter ab, im Bereich der Fortbewegung und der Bewegungsübergänge wurde Sigrid unsicher. Sie sprach weniger deutlich, die Sätze wurden kürzer. Wünsche und Absichten wurden als einzelne Wörter oder kurze Sätze oft fünf-, sechsmal schnell hintereinander ausgesprochen. Beim An- und Auskleiden, sowie in anderen Bereich alltäglicher Selbstversorgung, benötigt sie zunehmend mehr Hilfe. Hindernisse wie Stühle, Spielsachen, Turngeräte erkennt sie häufig zu spät, jedoch nehmen auch die Stützreaktionen deutlich ab. Im Jahre 1988 wird eine Erkrankung der Lunge mit Cortison behandelt. Dies hatte zur Folge, daß Sigrid deutlich an Gewicht zunahm. Sie ermüdet relativ schnell, kann nur noch kurze Strecken gehen. Sie zeigt gleichzeitig großes Interesse an allem, was um sie herum geschieht. Sie weiß viele Gegenstände ihrer Umgebung zu benutzen, obwohl sie inzwischen deren Namen vergessen hat. Erfragt man den Namen des Gegenstandes, so kann sie beschreiben, was man damit macht (z.B. Messer = essen). Nach einem langen Krankenhausaufenthalt wegen eines Knochenbruchs erhält Sigrid einen Rollstuhl. Das Selbstfahren wird ihr nicht gezeigt, da sie sich hierdurch selbst gefährden könnte. Der bisherige Verlauf ihrer Erkrankung bedeutet für Sigrid eine ungeheure Verunsicherung und eine zunehmende Vereinsamung.

Es fällt sehr schwer, in der Erinnerung an die vergangenen Jahre und im gegenwärtigen Zusammensein mit Sigrid auf die "tragenden Kräfte des Wachstums zu vertrauen", von denen O.F. Bollnow spricht. Auf Dauer und in zunehmendem Umfang wird Sigrid mehr von sich preisgeben, wobei 'von sich preisgeben' hier zweierlei bedeutet: Jede Verschlechterung ihres gesundheitlichen Zustandes bedeutet für sie eine weitere Beschränkung ihrer bisherigen Selbständigkeit und das damit zusammenhängende Zulassen notwendiger Hilfen. "Extreme Einschränkungen bezüglich der Handlungsrealisation nötigen zu Eingriffen in Intimsphären und Schamzonen, die gesellschaftsüblicherweise unter den Aspekt der pädagogischen Zurückhaltung fallen" schreibt Emil Kobi (1989, 140). Diese Nötigungen nehmen für Sigrid zu. Dieses mag illustrieren, wie fragwürdig ein Begriff von Geduld werden kann, dessen Voraussetzung darin besteht, 'daß das Ziel erreicht werden kann ... Nur wo Hoffnung ist, da ist auch Geduld möglich'.

§ 42 Sonderpädagogik: 'Die reife Geduld' ?

In der sonderpädagogischen Diskussion der vergangenen zwanzig Jahre wurde der Begriff der Geduld nicht explizit aufgegriffen. In systematischer Weise wurde Geduld einzig von Dora Rusterholz-Rohr in einer Arbeit mit dem Titel 'Psychologie der Geduld' entfaltet. Die einzelnen Problemtitel, unter denen Dora Rusterholz-Rohr ihr Thema gliedert, lauten:

- Objektive/erlebte Zeit' (RUSTERHOLZ 1972, 35)
- 'Kind und Zeit' (a.a.O. 46)
- 'Mutter in der Dyade' (a.a.O. 83)
- 'Gibt es eine Geduld des Kindes?' (a.a.O. 88).

Geduld wird von ihr in unterschiedlichen zeitlichen Hinsichten thematisiert. *Meßbare (Uhrzeit-)Abschnitte* und subjektives Erleben dieser Zeitabschnitte differieren recht häufig. Dies fällt dem Erwachsenen besonders beim Kind auf, das sich oft in einer Tätigkeit 'verliert' und dabei nicht bemerkt, wie die Zeit vergeht. Im Beieinandersein von Mutter und Kind gibt es eine ganz eigene Zeit, die sich an biologischen Rhythmen wie Schlafen/Wachen, oder Hungern/Stillen orientiert. Diese biologischen Rhythmen sind gewissermaßen das 'Maß der Geduld' der Mutter. Geduld hat hierbei die Bedeutung von 'warten auf'. Weil das Kind seinen biologischen Rhythmen lebt, muß es erst lernen zu warten. Deshalb kann dem Kind noch keine Geduld zugesprochen werden. Die Gleichsetzung von 'Geduld' und 'Warten' bleibt in der Argumentation dieser Arbeit durchgängig. Es liegt eine Bedeutung zugrunde, von der es bereits in Grimms Deutschem Wörterbuch heißt: "im anschluss an diesz

warten müssen hat sich der begriff der zeit auch in den Vordergrund gestellt, von dem abwarten einer Frist, die man einem gewährt" (Band 4, 2046).

Dieses 'warten müssen' bildet denn auch für Dora Rusterholz-Rohr den Ausgang dafür, daß Geduld zur 'notwendigen Haltung des Erziehers' (RUSTERHOLZ 1972, 162) wird. Geduld stellt im Erziehungsgeschehen eine 'psychologische Notwendigkeit' (a.a.O. 165) dar. Erst durch die 'Kraft der Selbsterziehung des Lehrers' (a.a.O. 177) ist Geduld überhaupt möglich. "Als Autorität können wir nicht darauf verzichten, innerhalb eines Gesamtplanes in der Erziehung beweglich und geduldig, aber auch konsequent zu sein" (a.a.O. 179). Was allerdings dieser 'Gesamtplan' beinhaltet, wer ihn aufstellt und womit er seine Berechtigung ausweist, bleibt offen. Dora Rusterholz-Rohr betont, daß Geduld neben Konsequenz und Beweglichkeit eine Eigenschaft von erzieherischer Professionalität ist. Diese professionelle Geduld hat ihre Voraussetzung wiederum nur in der "reifen Geduld des Erwachsenen" (a.a.O. 72). Ihre höchste Form erreicht sie in der Mütterlichkeit: Geduld ist "also Sache der Mutter" (a.a.O. 91). Geduld zeichnet sich aus durch "das richtige Verständnis von Zeit, wie es sich beim Erwachsenen vorfindet (a.a.O. 48)", also Zeit für andere zu haben, Wartenkönnen.

Im *pädagogischen Handeln* kann und darf nach der Auffassung von Dora Rusterholz-Rohr eine solche Geduld nicht blind sein, sondern sie hat dem Handeln vorauszugehen. Denn: "Ohne das Verstehen der pädagogischen Situation und ohne das Verstehen des Kindes und der Entwicklungsstufe, auf der es sich befindet, wird die Geduld sinnlos" (a.a.O. 50). Geduld muß *sinnvoll* zu sein. Und damit dies möglich ist, muß sie sich wissensmäßig unterfüttern. Vom Standpunkt pädagogischen Handelns ist demnach überhaupt nur 'wissende' Geduld zulässig. Formal gesehen bedeutet dies, daß die Erkenntnisfunktion dem Kommunikativen vorausgeht. Nur so ist zu verstehen, wenn Rusterholz-Rohr Paul Moor zitiert: "Erst verstehen, dann erziehen" (a.a.O. 55)¹⁸⁶. Was hier als eingängige, zeitliche Abfolge formuliert wird, hat es in sich: Geduld erhält erst im Verstehen ihre Wirksamkeit und ihre pädagogische Legitimation. Es läßt sich unschwer erkennen, daß Geduld hier instrumentalistisch verstanden wird.

Was aber, wenn keine Entwicklung und kein Fortschritt beobachtbar sind? Wenn Entwicklungsgrößen nicht mehr bilanzierbar sind, weil 'Entwicklungs-Fortschritte' nicht mehr meßbar sind, oder weil ein umfänglicher Prozess des Abbaus von Fähigkeiten wie bei Sigrid eingesetzt hat? Wenn also das professionelle Ethos des Verstehens, das Entwicklungs-Fortschritt als Bezugsgröße hat, zusammenbricht? Stellt sich dann die Frage nach der Geduld nicht dringlich und unausweichlich?

§ 43 Sisyphe und Hiob

Am Ende der Dinge liegt keine Geduld.

Herbert Achternbusch

Es lassen sich zwei Stränge von Begriffsgeschichte unterscheiden, nämlich die Bedeutung der Geduld in der *griechisch-römischen* Antike und im *biblischen* Kontext. In der *griechischen* Tradition ist Geduld gleichbedeutend mit Sündhaftigkeit und Seelenstärke im Ertragen von Übeln. In der *Stoa* verschärft sich dieser Gedanke hin zu einer Tugend des Weisen, der "nichts erwartet, auf nichts hofft, sich selbst genügt" (SCHREY 1984, 140). Geduld wird - insbesondere in der jüngeren *Stoa* - mit Resignation gleichgesetzt und so zu einer Haltung, die sich mit dem Unausweichlichen arrangiert. Stoische Geduld ist 'aufgeklärte Geduld', denn sie setzt die Erkenntnis und Einschätzung derjenigen Umstände voraus, die eine Situation hoffnungslos machen. Gerade indem der Mensch aufgrund eigener Fähigkeiten erkennt, daß es weder Hoffnung noch fremde Hilfe gibt - dies sind kognitive Einsichten - ist die Haltung dieser Geduld über sich 'im Klaren'. Erst im *Wissen* um die Ausweglosigkeit kann die sophistische Geduld zu sich kommen. Sie *ist* auch immer ihre eigene Geschichte, weil in ihr all jenes Wissen aufgehoben ist, das sie konstituiert. Sie ist nicht die Geschichte zunehmender Erblindung, sondern zunehmender Hellsichtigkeit. Vielleicht aber einer Hellsicht, die überhaupt nichts Positives enthält, sondern ausschließlich kritisch fungieren kann. Wenn Camus wissen will, "ob ich mit dem, was ich weiß und nur damit leben kann" (CAMUS 1989, 38), so zeigt sich darin die durchgehaltene sophistische Tradition, der es nicht mehr "um Erklärungen und Lösungen geht, sondern um Erfahrungen und deren Beschreibung geht. Denn alles beginnt mit einer scharfsichtigen Gleichgültigkeit" (a.a.O. 80). Camus expliziert diese 'scharfsichtige Gleichgültigkeit': "Von allen Schulen der Geduld und der Klarheit ist das Schaffen die wirksamste. Es ist zudem das erschütternde Zeugnis für die einzige Würde des Menschen: Die eigensinnige Auflehnung gegen seine Lage,

¹⁸⁶ Im Unterschied zur Sichtweise von Rusterholz-Rohr weist Heil darauf hin, daß 'Verstehen' i.S. von Paul Moor nur innerhalb eines *gemeinsamen* Handelns möglich ist und formuliert deshalb: "Moors erste Erziehungsregel ist deshalb zu erweitern: Erst *verständigen*, dann erziehen" (HEIL 1989, 10).

die Ausdauer in einer für unfruchtbar erachteten Anstrengung,... und das alles 'für nichts'" (a.a.O. 95, herv. KK). So heißen denn die Kronzeugen von Camus nicht Herakles und Odysseus, die beide dadurch Ruhm erlangen, daß sie viele Leiden und Prüfungen bestehen¹⁸⁷ aus denen sie letztendlich als Sieger hervorgehen. Es sind vielmehr *Sisyphos* und *K.* in Franz Kafkas *Schloß*. Ihre Geschichten haben "keine anderen Tiefen als die des menschlichen Schmerzes und wie diese [sind] sie unerschöpflich" (a.a.O. 97). Beide sind für Camus ohne die 'Reihe unzusammenhängender Taten' - was ihre Alltäglichkeit ausmacht - nicht denkbar.

Im Unterschied zur griechischen Tradition, die der Geduld ihren Ort innerhalb einer Tugendlehre zuweist, ist Geduld im Alten Testament der Vollkommenheit Gottes zugerechnet. Von Gott wird gesagt, daß er 'lang hinsichtlich seines Zorns' ('*äräk'apajim*) sei. "Gottes Langmut ist das geheime Leitmotiv der Geschichte Israels und der innere Grund dafür, daß die gefallene Schöpfung dennoch im Dasein gehalten wird" (SCHREY 1984,140). Im Buch *Hiob* wird die Gott zugeschriebene Geduld mit der Frage menschlichen Leidens und Leidensbewältigung verbunden. Die seit alters her geglaubte Hoffnung, es gehe einem so gut, wie es dem eigenen guten Tun entspricht, wird in der Hiob-Geschichte infrage gestellt.

Jürgen Ebach zeichnet die drei wichtigsten Interpretationslinien des Hiobbuches nach: Die *weisheitliche*, die *psalmistische* und die *juridische*. Bei der Zuordnung zum Buch der Weisheit spielt nach Ebach ideengeschichtlich insbesondere die Krise des Systems des Vergeltungsglaubens eine wichtige Rolle. Diese Krise des Dogmas macht den eigentlichen Kern des Buches aus und weist gleichzeitig auf die Krise einer allgemeinen Weltordnung hin. Der psalmistischen Interpretation geht es um die Thematisierung des persönlichen Falles, des Getroffenseins, um individuelle Not. In juridisch orientierten Ansätzen tritt die Frage nach der Gerechtigkeit in den Mittelpunkt (EBACH 1986,364). Ebach weist dabei auch auf die lange und vielverzweigte Tradition des Hiobproblems in der altorientalischen Literatur und Religion hin (a.a.O. 365). Allen Varianten der Hiobgeschichte ist *das Leiden des Unschuldigen* gemein.

Die jüdisch-nachexilische Variante der Hiobgeschichte riskiert die Anthropozentrik: "Weder ist es möglich, als Nichtbetroffener (wie es die Freunde Hiobs sind) Wahres zu sagen - noch verbürgt Betroffenheit schon Wahrheit" (a.a.O. 368). Hiob erkennt und beharrt auf der Widersprüchlichkeit von Welt, indem er selbst die Grenze der Frage nach dem Grund seines Leidens annimmt. Die Hoffnung, die hier anklingt "zielt nicht darauf, daß sich zuletzt alles Leiden als sinnvoll erbracht erweise, sondern darauf, daß jedes Leiden ein Ende habe" (a.a.O. 370). Von daher ist auch das Ende der Erzählung kein Glaubenssieg, sondern Restitution vormaligen Lebens. Schrey betont die der jüdischen Theologie und Philosophie eigentümliche Verweigerung jeder Eindeutigkeit und Einlinigkeit. Der unerforschliche Gott ist es, den Paul Ricoeur den 'tragischen Gott' nennt, um ihn "vor den Platteiten des ethischen Monotheismus" (RICOEUR 1971, 367) zu bewahren.

Die Geschichte von Hiob hat einen eigenartigen Ausgang. Sie beginnt mit einer als 'Wette' formulierte Frage: Wird Hiob sich auch dann noch fromm und gottesfürchtig verhalten, wenn die Umstände seines Lebens völlig dagegen sprechen (Hiob 1 6-12)? Wenn Gott von Satan gefragt wird "Meinst Du, daß Hiob umsonst Gott fürchtet?" (Hiob 1 9), so stellt sich in diesem doppeldeutigen *Umsonst* (ohne Lohn und ohne Sinn) die weitreichende kognitive und existentielle Frage der Theodizee. Anders als in der stoischen Tradition zerstört das Leiden eine Gesamtsicht und einen Zusammenhang. Die in der Geschichte offengelegte Verkettung von Leiden und Schuld kann nicht kognitiv eingeholt werden. Vielmehr wird offenbar, daß der Widerspruch von Sinn und Leiden nicht nur ungelöst, sondern unlösbar ist. Paul Ricoeur bezeichnet dies als 'tragischen Theologie' (1971,367f). "Wie in der Tragödie hat ihm [= Hiob, KK] die Theophanie am Schluß nichts erklärt" (a.a.O. 366) beurteilt Ricoeur Verlauf und Schluß der Geschichte des Hiob.

Jenseits theologischer Exegese und literarischer Rezeption ist Hiob für Paul Ricoeur jene "imaginäre Gestalt, die als Prüfstein für die ethische Weltanschauung dient und sie in die Luft sprengt" (RICOEUR 1971, 359). Für Hiob zerbricht die moralische Weltanschauung seiner Gesellschaft sowie seiner Zeit gerade deshalb, weil sein Schicksal keinen Strafcharakter hat, sondern als Sinnlosigkeit über ihn hereinbricht. Seine "Unschuld und sein Leiden bleiben am Rande jeder ethischen Anschauung" (ebd.). Das Leiden wird nicht erklärt, weder ethisch noch kognitiv, sondern ist eher die Leidens-Geschichte, die sich "praktisch durch die Preisgabe einer Anmaßung vollenden soll: Durch die Hingabe des Anspruchs, der am Ursprung der Beschwerde stand, nämlich die Anmaßung, für sich allein eine Insel von Sinn im Universum zu bilden, ein Reich im Reich" (a.a.O. 365). So gelesen wäre Hiob die Geschichte einer Bewegung, in der der eigene geglaubte, kanonisierte Sinn *sich* verläßt. Hiob verantwortet nicht mehr sein *eigenes Tun und Denken*: "Er kommt zu spät in eine ohne ihn geschaffene Welt und ist verantwortlich über seine Erfahrung hinaus" (LÉVINAS 1983, 325)¹⁸⁸.

Einen Gegensatz zwischen der griechischen und der jüdischen Tradition der Geduld sieht Franz Rosenzweig. Nach ihm gilt für den tragischen griechischen Helden: "Er versteht nicht, was ihm widerfährt, und er ist sich bewußt, es nicht verstehen zu können; er versucht gar nicht, in die rätselhafte Welt der Götter einzudringen; die

¹⁸⁷ So nennt Homer Odysseus den 'Violduldenden' (vgl. SCHREY 1984,139)

¹⁸⁸ Das Subjekt kann darauf nur *zu spät* reagieren, *trop tard*. Nicht nur die Ankunft des Anderen ist traumatisch, sondern ebenso das Vorgefundene; vgl. WEBER 1990,261 Anm. 13; ANTELME 1987, 57.

Helden selber, *anders als Hiob*, kommen gar nicht auf den Gedanken, sie [die Frage nach Schuld und Schicksal] zu stellen" (ROSENZWEIG 1988, 85).

Im Gegensatz zur 'Gottesrichtung' der Geduld im Judentum bezieht sich die 'Weltrichtung' der Geduld im Neuen Testament auf das Leiden, das die Frommen zu tragen haben und auf jene Menschen, die schuldverfallen sind. Menschliche Geduld hat sich als analoges Verhalten zum göttlichen zu bewähren. Besonders deutlich ist dies in den paulinischen *Tugendkatalogen*¹⁸⁹. Der geduldige Gott verleiht Geduld. In den Tugendkatalogen der Alten Kirche und des Mittelalters wird der Geduld unterschiedlich hoher Rang zugemessen und bleibt bis in die neueste Zeit durchweg im Bereich individuellen Vermögens. Ausgesprochen oder nicht enthalten Tugendkataloge auch immer ihr negatives Gegenstück, denn wenn Geduld als Zeichen des Guten gilt, dann ist Ungeduld Zeichen der Sünde. In Gal 5_{19ff} findet sich diese Gegenüberstellung gekoppelt mit der Unterscheidung zwischen 'Werken des Fleisches' und der 'Frucht des Geistes'. Noch Franz Kafka stellt fest: "Es gibt zwei menschliche Hauptsünden, aus welchen sich alle ändern ableiten: Ungeduld und Lässigkeit. Wegen der Ungeduld sind sie aus dem Paradies vertrieben worden, wegen der Lässigkeit kehren sie nicht zurück" (KAFKA 1980, 37).

In jüngster Zeit versucht Werner Marx (1986) innerhalb einer nichtmetaphysischen Ethik eine Tugendlehre zu rehabilitieren. Er setzt dazu die 'Gleichartigkeit' der Menschen voraus und nicht eine Asymmetrie wie Lévinas. Aus der Kritik an der kognitivistischen, ausschließlich vernunftbeherrschten Diskursethik von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel ergibt sich für ihn die Frage nach dem gerechten, seinen Nächsten liebenden und vom Mitleid bewegten Menschen. Marx betont dabei, daß Zweckrationalität nicht zur Bildung von Tugenden führt. Ausdrücklich weist er dabei den Anspruch eines universalisierenden Prinzips zurück. Weil moralische Urteile keinen Geltungsanspruch haben, kann Tugend auch nicht eine Konkretisierung des Allgemeinen sein. Vielmehr gilt für Marx die umgekehrte Bewegungsrichtung, nach der die "Verwandlung einer Erfahrung,... aus der Emotion erwächst und somit eine Rolle bei der Bildung von Tugenden spielt" (a.a.O. 8). Was dabei zugrundeliegt ist das Raster eines dritten Standpunktes, nämlich die *gemeinsame* Betroffenheit und nicht wie bei Lévinas die radikale Einsamkeit und Trennung.

In christlicher Tradition ist Geduld notwendige Passage auf dem Weg zur Erlösung. Wir selbst nehmen diesen paulinischen Begriff der Geduld im Zusammenhang mit dem Erlösungsgedanken allerdings nicht auf.

§ 44 Die Vergeblichkeit der Geduld

Geduld ist nicht mein Vermögen, sondern die einzige Möglichkeit des anderen Menschen, mit mir zu rasonnieren. '*Räsonnieren*' enthält dabei kommunikative Aspekte: Von der leiblichen Perspektive des Sehens-auf bis hin zu einer Resonanz, die ich empfinde, wenn der Andere mich berührt. Geduld ist Nähe des anderen Menschen als sinnliche *Resonanz*. Blick, Stimme und Haut sind Formen der Nähe, die, nicht mehr der Erkenntnisfunktion der Sinne zurechenbar sind, sondern in denen sich ethische Verbindlichkeiten auslegen. Darin sind diese Formen nicht austauschbar, sondern artikulieren Nähe in je eigener Weise.

Der andere Mensch gibt mir Geduld, indem er in die selbstbezügliche Totalität meines Seins tritt. Davon zu unterscheiden ist *Gelassenheit*, wie Martin Heidegger diese in seinem Aufsatz von 1959 bestimmt. Zunächst scheint es, als könnte Lévinas zur Bestimmung von Geduld Heideggers Formulierungen zur *Gelassenheit* aufnehmen: "In-die-Nähe-hinein-sich-einlassen", "In-die-Nähe-gehen" (HEIDEGGER 1959, 70), "Inständigkeit in der Gelassenheit" (a.a.O. 60), "in der Gelassenheit könnte sich eine Ausdauer verbergen" (a.a.O. 59), "das wäre ein Verhalten, das sich nicht in eine Haltung aufspreizte, sondern in die Verhaltenheit sich sammelte" (a.a.O. 59), "Wachbleiben für die Gelassenheit" (a.a.O. 32), "weil wir die Gelassenheit nicht von uns aus bei uns erwecken" (a.a.O. 32), "demnach liegt die Gelassenheit... außerhalb der Unterscheidung von Aktivität und Passivität" (a.a.O. 33), "Sichloslassen aus dem transzendentalen Vorstellen und so ein Absehen vom Wollen des Horizontes" (a.a.O. 57).

Hierzu ist jedoch zweierlei anzumerken: Heideggers Gelassenheit bezieht sich auf das Verhältnis zur Dingwelt und Technikgeschichte. Heideggers leitende Frage gilt dem Verhältnis zu Einrichtungen, Apparaten und Maschinen der technischen Welt. Darüberhinaus ist in systematischer Hinsicht zu unterscheiden, daß mit *Gelassenheit* eine 'Heils'- Erwartung assoziiert bleibt, die sich in der Sichtweise von Lévinas innerhalb einer Totalität bewegt. *Gelassenheit* bleibt - übrigens genau wie *Ent-fernung!* - im Bewandniszusammenhang des Besorgens.

¹⁸⁹ Vgl. I Kor 13₄, II Kor 6₆, Gal 5₁₉, Eph 4₂, Kol 3_{2,2}. So heißt es im Römerbrief 15₅: "Der Gott aber der Geduld und des Trostes gebe euch, daß ihr einerlei gesinnt seid untereinander nach Jesu Christo."

Mir fällt Geduld zu, ich habe sie nicht erwählt. Der andere Menschen ist mir nahe, bevor ich ihn in unterschiedlichen Modi wahrnehme. Der Andere entwickelt sich nicht in der Nähe, sondern er ist da. Der Ausdruck 'Dasein' enthält in diesem Sinne die Bedeutung *meines Unvermögens* bezüglich meiner kommunikativen Anfänglichkeit. Damit ist nicht eine psychologische Irritation gemeint, sondern ein faktisches Verhältnis, das meinem Anerkennen, meiner Erkenntnis, meinem Handeln, meiner Absicht vorausgeht Selbst in meiner Abwendung vom anderen Menschen erfolgt eigentümlich die Anerkennung dieses vorausgehenden Verhältnisses¹⁹⁰. Zunächst erinnert dies an die bekannte Axiomatik von Paul Watzlawick von der "Unmöglichkeit, nicht nicht zu kommunizieren" (1971, 50). Dieser Formulierung von Watzlawick liegt allerdings ein entsprechender *Verhaltens-Begriff* zugrunde: "Verhalten hat kein Gegenteil... man kann sich nicht *nicht* verhalten" (a.a.O. 51). Alles, was vom jeweils anderen Menschen wahrnehmbar ist, gehört in den Pool möglicher Kommunikationsverläufe und damit in die Interaktion als *System*. Verhalten ist für Paul Watzlawick eine *soziale* Kategorie. Entsprechend dieser Ausgangsbestimmung setzt sich individuelles Verhalten aus einer variablen Anzahl beobachtbarer Kriterien zusammen.

Gerade dies ist allerdings nicht gemeint, wenn wir sagen, auch in der Abwendung vom anderen Menschen liege eigentümlich dessen Anerkennung. Diese Dynamik findet nicht im Raum des Sozialen, sondern des Ethischen statt, nämlich in der Einzigkeit des anderen Menschen. Auch und gerade darin, daß man sich vom anderen Menschen abwendet artikuliert sich ein *Können*. Deshalb wäre dem Axiom von Watzlawick entgegenzuhalten: Das Ich *kann* nicht kommunizieren. Denn Kommunikation läßt sich nicht zureichend als Können bestimmen. Gerade in der Geduld wird dies offenbar. So gibt mir der andere Mensch Geduld. Nicht jedoch im ökonomischen Sinn des Gebens. Er ist da und macht durch sein Dasein, daß ich geduldig bin. 'Bin' - ist das nicht die Formel der Zeitlosigkeit der Geduld? Entzieht sich Geduld nicht den eigenen und fremden Zeitsystemen, die als Anspruch, Zeitraum und Organisationsform mich hineinnehmen in die Diesseitigkeit des Daseins heideggerischer Provenienz? Geduld ist keine heroische Geste, eher eine Haltung der Aufmerksamkeit, *attende* wie Simone Weil sagt. Geduld ist jedenfalls weder eine anthropologische noch eine psychologische Kategorie sondern eine *kommunikative*.

Die Suche nach sinntragenden Antworten gehört für Ferdinand Klein zur Selbsterziehung des Erziehers: "Wie kann ich dem schwer geistig behinderten Kind von Mensch zu Mensch bedingungslos begegnen?" (KLEIN 1990, 287). In dieser Formulierung liegt ein - vielleicht unausweichlicher - Widerspruch. Und zwar gerade deshalb, weil sich Bedingungslosigkeit nicht im Modus des Könnens formulieren läßt Ferdinand Klein ist zu folgen in der Forderung nach einer rationalen Begründung unseres Tuns. Gleichzeitig aber sollten gerade die totalisierenden Verstrickungen dieses Könnens thematisiert werden. Nur in diesem fortgesetzten Selbstdementi kann an einem Tun festgehalten werden, das sich seiner Grundlagen nicht sicher sein *kann*. Heißt aber dann Geduld nicht auch, jeder Zukünftigkeit zu entsagen und damit den ursprünglichen Sinn von *Praxis* anzuerkennen? "So wie es ein Schweigen gibt, das mehr ist als ein Nichtreden... so müßte es auch ein *Nichttun* geben, das mehr ist als das bloße Nichttun, weil es das ist, was auf ähnliche Weise das Tun selber in Gang hält. Es wäre wie der tote Punkt einer Bewegung, um den die Bewegung kreist. Vielleicht könnte man von einem *Lassen* sprechen, das auf sprichwörtliche Weise zum Tun hinzugehört, aber eben nicht als Negativ, das einem Positiv entgegengesetzt ist, sondern als Grund, von dem sich die Bewegungsgestalt abhebt" (WALDENFELS 1990, 102).

Der angemessene pädagogische Titel dieses *Lassens*, von der Waldenfels spricht, heißt für uns *Gastlichkeit*. "Es geht um die absichtslose Bestätigung eines So-Seins, was beziehungsmäßig am ehesten noch vergleichbar ist mit einer Gastgeberrolle: *Schwerstbehinderten als Gästen einen humanisierten Aufenthalt unter uns zu gestalten könnte meines Erachtens eine Perspektive abgeben für das unmittelbar mit dieser gastronomischen Aufgabe befaßten Personal*" (KOBI 1989, 141, herv. KK). Es geht um eine Metaphysik der Gastlichkeit, die nicht außerhalb meiner konkreten Lebensvollzüge liegt kann. Lévinas beschreibt das genießende, egoistische Ich mit seinem Vorrecht auf das 'eigene Haus': "Der Mensch verhält sich zur Welt wie jemand, der zu ihr von einem privaten Bereich her gekommen ist, von einem Zu-Hause, in das er sich jeden Augenblick zurückziehen kann" (LÉVINAS 1987, 218). 'Wohnen' und 'Genießen' sind Titel für das Selbst-genügende Schema des Ichs. Es gibt in

¹⁹⁰ Für Dieter Gröschke ist die ethische Qualität der Begegnung in einer relationalen Struktur begründet. Unter dieser Perspektive geht er auch kurz auf Lévinas ein. Er weist darauf hin, daß die ethische Grundstruktur des gemeinsamen In-der-Welt-Seins eine Verantwortung für den anderen Menschen anerkennen muß. Im Begehren des Anderen wird für mich die Spur des Antlitzes erfahrbar. Im Antlitz ist die Spur einer dritten Person. Für Gröschke deutet sich "hier... die theologische Idee der Gottebenbildlichkeit an, der auch der Philosoph Levinas nicht entkommt, wenngleich er sie im Sinne der christlich-jüdischen Spiritualität deutet" (GRÖSCHKE 1989,46). Dieser imago-dei-Interpretation von Gröschke ist nicht zuzustimmen. Jede anthropologische Formel der Gottebenbildlichkeit liegt Levinas fern, denn "nach dem Bilde Gottes sein, heißt nicht Ikone Gottes sein..." (LÉVINAS 1983, 235; vgl. WYSCHOGROD 1972,24f).

diesem Schema keine Öffnung von sich aus, es bleibt immer totalisierend. Allein der Blick, die Stimme, die Berührung des anderen Menschen *eröffnen* Nähe. Der andere Mensch trifft mich *innerhalb* meines konkreten Tuns, meiner Absichten und Ziele, also innerhalb 'meiner Sache' und 'meiner Sachen', in 'Haus und Hof'. Er trifft mich innerhalb meines *Könnens*, meiner Kenntnisse, meiner Werkzeuge. Blick, Stimme und Berührung stellen also nicht die Konkretheit von 'Haus und Hof' infrage, sondern deren totalisierende Verslossenheit: "Die Vision des Antlitzes als eines Antlitzes ist eine gewisse Weise ein Haus zu bewohnen, oder, um es auf weniger eigentümliche Weise zu sagen, sie ist eine gewisse Form des ökonomischen Lebens. Eine menschliche oder zwischenmenschliche Beziehung vermag sich nicht außerhalb der Ökonomie abzuspielen, man kann ein Antlitz nicht mit leeren Händen und geschlossenem Haus ansprechen: Die Sammlung in einem Haus, das dem Anderen offensteht - die Gastlichkeit -, ist der konkrete und ursprüngliche Tatbestand der menschlichen Sammlung und der Trennung" (a.a.O. 250). Es geht also, um eine Formulierung von Stephan Strasser zu benutzen, um *konkrete Sittlichkeit* (STRASSER 1983, 230). Der Konkretisierung muß dabei grundlegender Status zuerkannt werden. Wenn eine solche Praxis ihr Unverstandenes *zur Sprache bringt*, dann heißt das: Die Vorbehalte mir gegenüber gelten zu lassen. Vielleicht ist der theoretische Modus, in dem diese Gastlichkeit und dies Unverstandene anerkannt wird eher das '*Sie*' als das vertraute, ja intime '*Du*'.

Liturgie

In didaktischer Hinsicht bedeutet dies für uns, *Liturgie* in ihrer Organonstellung unterrichtlich zu rehabilitieren. "Das Werk des Selben, sofern es Bewegung zum Anderen ohne Rückkehr ist, möchte ich mit einem griechischen Terminus belegen, der in seiner primären Bedeutung die Ausübung eines Amtes bezeichnet, das nicht nur ganz und gar umsonst ist, sondern von dem der es ausübt, einen verlorenen Einsatz fordert. Ich möchte es durch den Terminus *Liturgie* fixieren. Im Augenblick muß alle religiöse Bedeutung von dem Ausdruck ferngehalten werden, selbst wenn sich am Ende dieser Analyse eine gewisse Idee Gottes, wie eine Spur zeigen sollte. Andererseits aber findet die Liturgie, die absolut geduldige Tat ihren Platz nicht als Kult neben den Werken und der Ethik. Sie ist die Ethik selbst" (LÉVINAS 1983, 218f). Lévinas Definition von *Liturgie* enthält eine Reihe von Bestimmungsmomenten. Auf diese ist nachfolgend einzugehen. Zunächst wird das *Werk* als Geltungsbereich von Liturgie genannt, wobei die Betonung hier weder auf der Objektseite (Werk = Hergestelltes) noch auf dem Präteritum (Werk = Fertiggestelltes) liegt. Lévinas rückt den Terminus aus einer solchen alltagssprachlichen Verwendung heraus. Vielmehr steht Werk als *Bewegung* hier in Opposition zu Kategorien, die dem Bewußtsein zugerechnet werden (*Einstellung, Haltung, Bedürfnis*). Mit '*Werk*' übernimmt Lévinas einen zentralen Begriff aus dem 'Stern der Erlösung' von Franz Rosenzweig. Gemeint ist nicht das abgeschlossene, im ästhetischen Sinne fertige Werk des Künstlers, sondern das lebendige Werk als "namenloses Werk der Nächstenliebe und Gerechtigkeit" (ROSENZWEIG 1988,340). Das Werk ist das durch mich und von mir Bewirkte. Es ist *mein* Werk. Dadurch wird eine symmetrische oder reversible Betrachtung ausgeschlossen. Der Geltungsbereich wird von Lévinas näher bestimmt: '...sofern es Bewegung zum Anderen ohne Rückkehr ist'. Indem die Richtung der Bewegung auf den Anderen hin nicht zu mir selbst zurückführt, liegt dieses Werk ausserhalb einer selbstbezüglichen Ökonomie der Bedürfnisse: 'Die liturgische Orientierung des Werks entspringt nicht dem Bedürfnis', sie ist also nicht durch eine Erlösungskategorie motiviert (die dem Kunst-Werk durchaus innewohnen kann). Vielmehr ist Liturgie nichts anderes als die *Ausübung eines Amtes*. Mit diesem Bestimmungsmoment wird eine weitreichende Festlegung getroffen, was den theoretische Status von *Werk* betrifft. Denn *Amt* ist keine erkenntnistheoretische Größe, sondern ein *Rechtstitel*.

Im Terminus '*Werk*' ist das *Konkrete* der Güte gefaßt. Aber die Güte bleibt *als Werk* nicht mit sich identisch, sie verwandelt sich oder vielmehr: Sie *wird* verwandelt. Zurückzuweisen ist auch die technische Bestimmung von '*Werk*' als der Umsetzung einer Idee oder Vorstellung durch ein Gebilde, eine Maschine, ein Funktionierendes. Güte setzt nichts 'in Gang'. Beide Vorstellungen (dem Gleich-Bleiben und der Umsetzung einer Idee) kehren zu sich selbst zurück, so wie Odysseus, der nach seinen Irrfahrten wieder zurückkehrt. Mit Lévinas wäre "dem Mythos von Odysseus ... die Geschichte Abrahams entgegen[zu]setzen, der für immer sein Vaterland verläßt, um nach einem noch unbekannten Land aufzubrechen, und der seinem Knecht gebietet, selbst seinen Sohn nicht zu diesem Ausgangspunkt zurückzuführen. Wird das *Werk* zuende gedacht, dann verlangt es eine radikale Großmut des Selben, das im Werk auf das Andere zugeht. Es verlangt infolgedessen die *Undankbarkeit* des Anderen. Die Dankbarkeit wäre gerade die Rückkehr der Bewegung zu ihrem Ursprung" (LÉVINAS 1983, 215f). Der andere Mensch wird im Werk erreicht, weil er sich gerade darin als nicht berührt erweist. Dies ist das paradoxe Schema der Nähe. Wenn wir dabei auf '*Werk*' als Handlungs-Einheit bestehen, dann soll damit eine Einzigkeit und Unvergleichbarkeit angezeigt sein. Es geht nicht um Gewinn- und Verlustrechnungen und deren Kalkulierbarkeit im Zuge von Planung. Die Zukünftigkeit, die auch dem Werk zugrunde liegt, ist von anderer Art. Es ist eine

"Eschatologie ohne Hoffnung für sich" (a.a.O. 217)¹⁹¹.

Die Ausübung des Amtes ist 'nicht nur ganz und gar umsonst, sondern fordert von dem, der es ausübt, einen verlorenen Einsatz': Die Ausübung des Amtes gründet nicht innerhalb eines Schemas von Kausalität und Bewirken. Eine solche Sicht entgeht allen empirisch-analytischen Rekonstruktionen pädagogischen Handelns, insofern diese Handlungsintention und Operationalisierung zusammenbinden¹⁹².

Liturgie wird als 'absolut geduldige Tat' apostrophiert. Was sich bereits mit dem Ausdruck 'Ausübung' ankündigt wird hier nochmals deutlicher bestimmt. Mit der Ausübung wird der Selbstvollzug eines Tuns betont und nicht die Erfüllung eines äußeren Zwecks. Wenn Lévinas nun diese Ausübung deutlicher als 'absolut geduldige Tat' bezeichnet, so ist damit der unabhängige, ja *artistische* Charakter des Tuns nochmals unterstrichen. Mit der Formulierung von der 'geduldigen Tat' scheint Lévinas dieses Amt innerhalb von einer Tugendlehre anzusiedeln. Diese Lesart käme zwar der Alltagssprachlichen Bedeutung von Geduld in der Erziehung entgegen, würde aber die Absicht von Lévinas verfehlen.

Der Terminus *Liturgie* hat seinen ursprünglichen Ort in einer religiösen Praxis. Lévinas betont jedoch, daß sich Liturgie nicht als 'Kult neben den Werken und der Ethik' entfaltet. Vielmehr hat Liturgie eine *Organonstellung*. Was ist damit gemeint? Ganz in scholastischer Tradition unterscheidet Franz Rosenzweig *Mathematik*, *Grammatik* und *Liturgie* als drei unterschiedliche *Figuren* von Temporalität. Mathematische Symbole bleiben wirklich nur Symbole indem sie hinter und in den Dingen stecken. Sie bezeichnen ausschließlich Vergangenes und bereits Geschaffenes. Im Unterschied dazu fungieren grammatische Formen gleichzeitig, d.h. sie dienen als offenbare Zeichen einer offenbaren Welt. Von beiden wiederum unterscheiden sich die Gestalten der Liturgie. Sie nehmen Zukünftiges vorweg, sind eine Form, das Zukünftige anzuzeigen. Dieses Zukünftige wird in der Liturgie *als Zukünftiges* in Erscheinung gebracht, d.h. es bleibt in einer uneinholbaren temporären Differenz. Liturgische Formen vertreten etwas, das noch nicht eingetreten ist. Als Gestalten der Liturgie nennt Rosenzweig *Schweigen*, *Gebet*, *Hören*, *gemeinsames Mahl*, *Knien*¹⁹³. Gibt es *schulische* Gestalten der Liturgie? In welchen unterrichtlichen Formen können sie sich artikulieren?

Zuhören als schulisches Verfahren der Liturgie

Hinhören und Zuhören unterscheiden sich in ihren je spezifischen Verfahren im Umgang mit Gehörtem. *Zuhören* korreliert mit einem vollständigen An-Sprechen. Es ist körperliche Beziehungsnahe zum anderen Menschen in der Vernehmbarkeit seiner Stimme. 'Hör mir zu!' sagt diese Stimme und macht eben darin auf sich selbst aufmerksam. Allerdings ist dies nicht nominalistisch zu lesen. Vielmehr wird darin das *Hervorbringen* des Lautes betont und die in dieser Artikulation sich vollziehende Differenzierung zu anderen Lauten. Aber *Zuhören* ist etwas anderes als *Hinhören* auf ein Geräusch, auf einen Laut oder einen Klang. Im Hinhören bin ich aufmerksam auf *mögliche, erwartbare* Ereignisse. Der "Zustand aufmerkamer Bereitschaft für das etwaige Empfangen" (JONAS 1973, 202) ist das einzige, was das Hinhören zu einer Situation beiträgt, die weitgehend außerhalb des eigenen Zutuns geschieht. Hinhören kann lebensrettend sein, weil ich nicht weiß, welche Veränderung der Umwelt mich überrascht. In einem sehr ursprünglichen Sinn - worin wir uns von Tieren nicht unterscheiden - geht es im Hinhören um die Frage ob ich Beute mache oder Beute werde. Das Hinhören hat seinen Ort im Rahmen einer selbstbezüglichen Ökonomie von Bedürfnis und Genuß. Die der Stimme angemessene Form des Vernehmens ist jedoch nicht das Hinhören, sondern daß Zuhören. Wenn "die Stimme ein Bild ihres Körpers transportiert" (BARTHESES 1990, 258), so ist mit 'Bild' bereits jene besondere Weise des Vernehmens umschrieben, die mich als Zuhörer mit dem zu Vernehmenden *verbindet*. Was ich im *Zuhören* vernehme, muß wie ein Text entziffert werden. Dies gilt nicht in gleicher Weise für das Hinhören, denn das

¹⁹¹ Zu dieser 'Eschatologie ohne Hoffnung für sieb' stellt das literarische Frühwerk von Max Horkheimer - wegen der gemeinsamen Wurzel im jüdischen Denken? - eine Parallele dar. Einzig im Sich-selbst-vergessen kann es so etwas wie Erlösung geben: "Du willst die Erde fliehen, in der dich dein Mitleid zurück halten sollte, weil es hier unten Kampf gegen das Unrecht, Verteidigung der Wahrheit gibt. Begreife die unzähligen Schmerzen der Menschheit. Wünsche doch nichts, sondern hilf. Dann wird die Sehnsucht gestillt werden" heißt es in Horkheimers Novelle '*Sehnsucht*'. Mensch zu sein bedeutet unausweichlich Schuld zu haben am eigenen und vor allem am fremden Elend. In den Tagebuchblättern und Novellen geht es immer um *individuelles* Elend. Für die individuelle Hilfe gibt es keine zureichenden rationalen Gründe. Im Sinne der Selbsterhaltung ist Hilfe geradezu unklug. Dem individuellen Impuls zu folgen heißt auch, seine Sehnsucht zu stillen. Aber darin siebt Horkheimer eher eine psychologische denn eine ethische Notwendigkeit, "der Fluch des Unsinnns weicht nicht" heißt es in einem Tagebuchblatt vom Oktober 1918 (HORKHEIMER 1988, 176).

¹⁹² Vgl. LIPPITZ 1985, 105.

¹⁹³ Als ein "Schweigen des einträchtigen Beisammenseins" ROSENZWEIG 1988, 342), vgl. a.a.O. 325 und 392.

Gehörte des Hinhörens ist *Indiz*. Im Hinhören kann die Stimme eines anderen Menschen *identifiziert, lokalisiert, wiedererkannt* werden. Darin aber verbindet mich nichts mit dem anderen Menschen, er bleibt gewissermaßen 'Beute'.

Entziffern als Verfahren des Zuhörens bezieht sich dagegen zuallererst auf die bereits gegliederte Gestalt der vernehmbaren Stimme des anderen Menschen. Bei Klaus Giel ist *Rhythmus* der allgemeine Titel für all jene Formen, in denen "Erscheinungen als dynamisch bewegt erfahren werden ... Die rhythmische Artikulation ist, wie der Ausdruck 'innere Form' andeutet, keine Form in der über etwas, über die Bewegung zum Beispiel, disponiert wird; es scheint vielmehr so zu sein, daß die Form die bewegende Kraft selber ist" (GIEL 1985, 46).

§ 45 Didaktische Hinsichten

In didaktischer Hinsicht kann eine Pädagogik der Kommunikation aufhorchen und sich anrühren lassen von Bereichen, in denen sich Stimme, Blick und Haut als Formen von Nähe artikulieren. Wenn wir dabei nachfolgend mit Samuel Beckett auf den literarischen Bereich verweisen, so ist dies nicht zufällig¹⁹⁴. Für uns liegt in den Arbeiten von Beckett eine Analogie zum 'Werk'-Begriff von Lévinas und zu dem, was wir als Liturgie bestimmt haben.

Die szenischen Arbeiten von Samuel Beckett können gelesen werden als der literarische Versuch, Leiblichkeit als kommunikative Dimension zurückzugewinnen. In 'Company', einem Hör-Stück aus dem Jahre 1980, liegt ein Mann in der Dunkelheit auf dem Rücken. Eine Stimme spricht. Zu ihm? Oder ist er nur Mithörer? Er ist sich nicht sicher und bleibt in dieser Unsicherheit: "So urteilt er mit dem Rest seines Urteilsvermögens, und zwar falsch" (BECKETT 1986, 181). Die Stimme ist gekennzeichnet durch den Gebrauch der zweiten Person, sie wiederholt, variiert, kann Ausgangspunkt und Lautstärke wechseln: "Denn mit welchem Recht kann von einem schwachen Laut behauptet werden, es handle sich um einen weniger schwachen, der durch die Entfernung schwächer gemacht worden sei, und nicht um einen echt schwächeren aus nächster Nähe?" (a.a.O. 193). Ein anderes Kennzeichen dieser Stimme "ist ihr immer wieder langes Schweigen" (a.a.O. 183), ein Schweigen, das von anderer Art ist als jenes 'Schweigen des einträchtigen Beisammenseins' bei Rosenzweig. Diese Stimme *entzieht* der Erkenntnis den Boden. Sie ist vernehmbar, aber in Kategorien der Wahrnehmung ist sie nicht zu fassen. Sie vertritt nichts und niemanden. Und sie enthält auch nicht die Dimension des Vertikalen etwa als Gottes Stimme oder als Gebet. Sie ist *konkret* und gleichzeitig herausgelöst aus allen alltäglichen Bezügen und Bewandnissen. Durch sie erfährt der Vernehmende einerseits nichts Neues. Andererseits kann aber nur ein Teil von dem, was die Stimme sagt überprüft werden. "Wie, zum Beispiel, wenn er hört, Du liegst auf dem Rücken im Dunkeln. Dann kann er das Gesagte nur als wahr anerkennen" (BECKETT 1986, 179). Er hört die *fremde*, nicht-eigene Stimme sagen "Du liegst auf dem Rücken im Dunkeln, und diese Stimme wird erst aufhören, wenn das Hinhören aufhört" (a.a.O. 185).

Eine andere Arbeit von Beckett mit dem Titel 'Film' aus dem Jahre 1967 zielt auf die 'Agonie des Wahrgenommenwerdens' (BECKETT 1968, 13). Beckett schreibt einleitend über seine Absichten: "Wenn alle Wahrnehmung anderer - tierische, menschliche und göttliche - aufgehoben ist, behält einen die Selbstwahrnehmung im Sein. Die Suche nach dem Nicht-Sein durch Flucht vor der Wahrnehmung anderer scheitert an der Unausbleiblichkeit der Selbstwahrnehmung. Das Obige will keinen Wahrheitswert haben und wird nur als strukturelles dramatisches Hilfsmittel betrachtet" (a.a.O. 7). Wenn wir an dieser Stelle auf die Arbeiten von Beckett hinweisen, dann muß gleichzeitig betont werden, daß es nicht um die literarische Interpretation eines theoretischen Sachverhalts geht - zumal Beckett sogleich das angezogene Schema zurücknimmt und als 'strukturelles dramatisches Hilfsmittel' betrachtet. Dabei geht es ihm auch um eine *ästhetische Formalisierung* hinsichtlich Stimme, Blick und Berührung. Wir verwenden an dieser Stelle den Terminus 'ästhetischer Formalisierung' nicht in systematischer Weise, sondern eher so, daß wir damit auf eine hier nicht thematisierte Hinsicht von *Form* verweisen, nämlich der *ästhetischen*¹⁹⁵.

¹⁹⁴ Vgl. WIMMER 1989, 513.

¹⁹⁵ Die didaktischen Möglichkeiten einer solchen *ästhetischen Formalisierung*, sind innerhalb der Pädagogik geistiger Behinderung noch zu thematisieren. Im Unterschied zum *lebensunmittelbaren Lernen* durch Erfahrungen in der Lebenswirklichkeit hebt eine ästhetische Formalisierung ab auf *anschauliches Lernen* wie beispielsweise in der Rhythmischen Erziehung. Eine theoretische Vergewisserung dieser für schulisches Lernen spezifischen Verfahrensweisen ist auch in schultheoretischer Hinsicht notwendig. Bezogen auf die Stimme, Blick, Berührung gilt es, die didaktischen Möglichkeiten von *Oper*, *Tanztheater* und *bildender Kunst* für die Schule für Geistigbehinderte entdecken. Zu nennen wären hier u.a. Arbeiten von Dieter Schnebel 'Maulwerk' in: Ders. 'Werk-Stücke / Stück-Werke', Melos HI/1969 Mainz, 'Blasmusik' FWU 32 2532, und Mauricio Kagel 'Staatstheater', 'Atem' Aulos FSM 53532 AUL; 'Die Erschöpfung der Welt' Stuttgart 1980 und Meredith Monk 'Dolmen Music' 1981 EMC 1197; 'Do you be' 1987 EMC 1336; 'Turtle Dreams' 1983 EMC 1240; und Barry Bermange 'Cielo y Tierra' Hörwerk Nr. 16 Produktion WDR 1990 und Morton Feldman "Three voices" NAR 554 Castro 515. Für den Bereich bildender Kunst legt Gerd Seile mit seiner *Gegenwartskunst-Pädagogik* ein

Eine Pädagogik der Kommunikation wird Fragen der Kommunikationsförderung bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung nicht an Spezialdisziplinen delegieren können. Sondern sie wird jene Formen unterrichtlicher Förderung ausformulieren müssen, die als *Forderung* vom anderen Menschen kommt. Was aber ist ein pädagogisch hinreichendes Argument für eine solche Pädagogik der Kommunikation? Eine *empirische* Kritik kann sich zwar *gegen* eine bestimmte Pädagogik und deren Handlungsimplicationen aussprechen, niemals jedoch *für* sie. Deshalb kann der Nachweis effektiver Formen von Förderung pädagogisch kein hinreichendes Argument sein. Eine solche Pädagogik ist allerdings einer unterrichtlichen Einlösung solcher Formen der Förderung und der ihr vorangehenden didaktischen Auslegung auch nicht enthoben. Vielmehr muß sich eine solche Pädagogik gerade in den Irritationen, Sprachlosigkeiten und im Nahesein des Unverstandenen bewähren. Und zwar auch und gerade dort, wo sich das "Problem der Andersheit als wachsende Fremdheit... mit den Abbauprozessen von umfänglich schwerstbehinderten Menschen [einstellt], in der Abgewandtheit, im absinkenden Interesse der Sterbenden" (SCHMEICHEL 1988, 215)¹⁹⁶.

Die Konsequenz eines solchen Begriffs von Kommunikation für die *erzieherischen Haltung* ist ein absoluten *Umsonst*, das Einsehen, daß die Not des Anderen keinen *Sinn* hat. Widersinn der Not und des Leidens bei *Hiob* und die scheinbare Sinnlosigkeit des Tuns in Camus' *Sisyphos* sind hierbei nicht Exemplifikationen, sondern Titel für die Doppeltheit dieses Umsonst: Umsonst als Vergeblichkeit eines Tuns, das aber dadurch die Gegenwärtigkeit des Tuns i.S. von *Praxis* wieder in ihr Recht setzt. *Praxis* ist danach ausgelegt als *Gastlichkeit* und *Geduld*. Diese Geduld ist allerdings nicht auf ihre eigene Tugend stolz und kann sich diese auch nicht reflexiv zuerkennen. "So kennt sie sich selbst nicht" schreibt Paul Valery 1926 über Geduld in 'Charmes'. Ist solches überhaupt denkbar? Einer solchen Pädagogik ist alles aus der Hand genommen, insofern sie "sich bestimmen läßt durch die un stetigen menschlichen Situationen, von denen sie getroffen wird" (SCHMEICHEL 1988, 217). Was sich hier ankündigt als *Getroffensein* ist eine Pädagogik, die mit der herrschsüchtigen Ausgesprochenheit der sonderpädagogischen Macher nichts gemein hat und die mit einer solchen Ausgesprochenheit nur schwerlich in Dialog wird treten können.

allgemeines didaktisches Konzept vor (1992)

¹⁹⁶ Mit der pädagogischen Bedeutung der Ratlosigkeit und des Scheiterns im menschlichen Lebensvollzug, die sich als Krise äußert, bezieht sich Schmeichel vermutlich auf O. F. Bollnows 'Existenzphilosophie und Pädagogik' (1968). Schmeichel versucht die existenzphilosophische Dimension des *Unstetigen* bei Bollnow, mit Bubers *Zwischen*, das im Dialog sich erst konstituiert, und dem absoluten Vorrang des Anspruches des Anderen an mich bei Levinas miteinander in Beziehung zu setzen.

Literaturverzeichnis

- ADAM H. Curriculumkonstruktion für Geistigbehinderte. Oberbiel/Solms ²1978
[= 1978a]
- ADAM H. Programme zur Förderung Schwerstbehinderter.
in: Behindertenpädagogik 17 (1978), 202-212
[= 1978b]
- ADORNO T.W. Minima Moralia. Frankfurt 1971
- AGAMBEN G. Idee der Prosa. dt. München/Wien 1987
- ALLHOFF P./RENNEN B. Entwicklungstests für das Säuglings- und Vorschulalter,
Berlin/Heidelberg/New York 1987
- ANSTÖTZ C. Grundriß der Geistigbehindertenpädagogik. Berlin 1987
- ANSTÖTZ C. Der ‚gute‘ Lehrer für Geistigbehinderte, in: Zeitschrift für Heilpädagogik
37 (1986)9, 593-601
- ANSTÖTZ C. Den geistigbehinderten Menschen ‚verstehen‘. Zur naturalistischen
Version eines hermeneutischen Verfahrens, in: Zeitschrift für
Heilpädagogik 36 (1985)7, 469-476
- ANSTÖTZ C. Ethik und Behinderung - ein Beitrag zur Ethik der Sonderpädagogik aus
empirisch-rationaler Sicht, Berlin 1990
- ANSTÖTZ C. Wie ‚ausgebrannt‘ sind Geistigbehindertenpädagogen wirklich? in:
Behindertenpädagogik I (1987), 49-58 (=1987a)
- ANSTÖTZ C. Burnout bei Lehrern für Geistigbehinderte? in: Behindertenpädagogik I
(1987), 286-289 (=1987b)
- ANZIEU D. Das Haut-Ich. dt. Frankfurt 1991
- ARONSON E./KAFFRY D./ PINES A.M. Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung, Stuttgart ³1983
- ASCHMONEIT W./BÖCKMANN G./JOSEF K.AVALBURG W.R. Sprachstörungen, Limburg 1976
- ATZESBERGER M. Sprachaufbau, Sprachbehinderung, pädagogische Hilfen, Stuttgart 1978
- AYRES J. Lernstörungen, Sensorisch-integrative Dysfunktionen,
Berlin/Heidelberg/New York 1979
- BACH H. Geistigbehindertenpädagogik, Berlin (zuerst 1969) ³1970
- BACH H. Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt, Stuttgart 1974
(= Deutscher Bildungsrat Hg.: Gutachten und Studien Heft 34
Sonderpädagogik 3)
- BACH H. (Hg.) Sonderpädagogik im Grundriss, Berlin (zuerst 1974), 1983
- BACHMANN I. Jede Jugend ist die dümmste, in: Dies. Werke IV, München ³1984
- BAHR H.-D. Die Insel und das Gehör, in: H.Sturm(Hg.) Verzeichnun
gen. Vom Handgreiflichen zum Zeichen, Fulda 1989,
109-122
- BARRITT L./BEEKMANN T./BLEEKER H/MULDEIJ K./SCHMITT K.
Das ‚Versteck-Dich-Spiel‘. Sehen und Gesehen-werden aus der Sicht des
Phänomenologen, in: W. Lippitz, K. Meyer-Drawe (Hg.) Lernen und
seine Horizonte Frankfurt ²1984, 84-107
- BARTHESS R. Tiefenreklame, in: Ders. Mythen des Alltags, dt. Frankfurt ³1975,47-49
- BARTHESS R. Die helle Kammer, dt. Frankfurt 1985
- BARTHESS R. Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III, dt.
Frankfurt 1990
- BATTACCHI M.W./MANFREDI M.M. Kognitive und kommunikative Entwicklung bei gehörlosen Kindern, in:
Frühförderung interdisziplinär 6 (1987) 5-14
- BAUER H. Das Ende des Gymnasiums, Frankfurt 1973
- BAUMANN S. Körperschema und Bewegung, in: Sportwissenschaft 8 (1978) 91-101
- BÄUMLER C. Geistige Behinderung und die Würde des Menschen, in: Geistige
Behinderung 23(1984)2, 82-91
- BAUN M. Förderung sprachlicher Kommunikation bei Geistigbehinderten, Berlin
(zuerst 1982) ²1983
- BAY E. Vorschulische Kommunikation, in: Nickel, H. (Hg.): Sozialisation im
Vorschulalter, Weinheim 1985, 69-84
- BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR Hilfen zum Leben für Schwerstbehinderte, München 1987

ARBEIT UND
SOZIALORDNUNG

BECK C.L./GARQUULO R.M.

BECKETT S.

BECKETT S.

BEGEMANN E./FRÖHLICH

A./PENNER H.

BENJAMIN W.

BENZ E.

BIRDWHISTELL R.

BIRKEL P.

BIRKENBEIL E.J.

BITTNER G./THALHAMMER
M. (Hg.)

BLACKERT P.

BLANCHOT M.

BLECHSCHMIDT

BLEIDICK U.

BLOOM H.

BODENHEIMER A.

BOLLNOW O.F.

BOLLNOW O.F.

BRACK U.B.(Hg.)

BREINER H.

BREITINGER M./FISCHER D.

BREZINKA W.

BREZINKA W.

BROCH H.

BRONSBURG B./VESTLUND N.

BRUMLIK M.

BUCHHEIM T.

BUCHKA E.

BUCHKA E./HACKENBERG J.

BUDDEMEIER H.

BURGGRAEVE R.

BURISCH M.

BUSH K.P./GILES M.T.

BUYTENDIJK F.J.

CAMUS A.

Burnout in teachers of retarded and nonretarded children, in: Journal of educational research Vol. 76 (1983) 3, 169-173

Szenen, Prosa, Verse. Werke V. Supplement I, Frankfurt 1986

Film, Frankfurt 1968

Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern in der Primarstufe, Mainz 1976 (= Schulversuche und Bildungsforschung Band 24)

Werke II, Frankfurt 1977

Meditation, Musik und Tanz. Über den Handpsalter, eine spätmittelalterliche Meditationsform aus dem Rosetum des Mauburnus, Wiesbaden 1976

Kinesics and Context - Essay on body motion University of Philadelphia Press 1970

Intelligenzentwicklung und Intelligenzmessung bei körperbehinderten Kindern, in: Praxis der Kinderpsychologie 29 (1980) 7, 264-268

Erziehungsphilosophie des Dialogischen, Frankfurt/ Bern/New York 1984 (= Lang Erziehungsphilosophie Band 5)

Das Ich ist vor allem ein körperliches, Würzburg 1989

Erziehen aus Verantwortung, Berlin 1983

Die wesentliche Einsamkeit, dt. Berlin 1984 (Nachdruck von 1959)

Die vorgeburtlichen Entwicklungsstadien des Menschen. Eine Einführung in die Humanembryologie, Basel/Freiburg 1961

Erziehungswissenschaftliche Aspekte der Pädagogik geistig Behinderter, in: Geistige Behinderung 22 (1983)3, 167-178

Kabbala. Poesie und Kritik, dt. Basel/Frankfurt 1989

Versuch über die Elemente der Beziehung, Basel/Stuttgart 1967

Begegnung und Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik I (1955), 10-32

Neue Geborgenheit, Stuttgart³ 1973

Frühdiagnostik und Frühtherapie. Psychologische Behandlung von entwicklungs- und verhaltensgestörten Kindern, München/Weinheim 1986

Hautsinn und lautsprachliche Kommunikation, Villingen 1972

Intensivbehinderte lernen leben, Würzburg 1981

Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit, in:

Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), 1-34

Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral, in: Die Deutsche Schule 82 (1990), 17-20

Die Schuldlosen. Roman in elf Erzählungen, Zürich 1950

Ausgebrannt. Die egoistische Aufopferung, München 1988

Über die Ansprüche Ungeborener und Unmündiger. Wie advokatorisch ist die diskursive Ethik? in: W. Kuhlmann(Hg.) Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik, Frankfurt 1986, 265-300

Zum Wandel der Metaphysik nach ihrem Ende, in: Philosophische Rundschau 37 (1990), 197-226

Ausgebrannt. Zum burn-out-Syndrom bei professionellen Helfern in der Arbeit bei geistigbehinderten Menschen, in: Lernen konkret 11 (1987), 27-32

Das burn-out-Syndrom bei Mitarbeitern in der Behindertenhilfe, Dortmund 1987

Kommunikation als Verständigungshandlung, Frankfurt 1973

Emmanuel Lévinas. Une bibliographie primaire et secondaire (1975-1985) avec complement (1985-1989), Leuven 1991

Das Burn-out-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung, Berlin 1989

Psycholinguistischer Sprachunterricht, dt. München/Basel 1976

Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung, dt. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1956

Sisyphos - Versuch über das Absurde, dt. Hamburg 1956

- CANETTI E.
CASPER B.
CELAN P.
CHARLES D.
CHOMSKY N.
CHRISTOPH F.
CHURCH J.
COENEN H.
DAHMS A.G./JAEGER U.
DELACATO C.H.
DEPPNER R. (Hg.)
DERRIDA J.
DERRIDA J.
DERRIDA J.
DESCOMBES V.
DIDEROT D.
DIENELT K.
DITTMANN W.
DITTMANN W.
DITTMANN W./HAHN M./RUOFF E. (Hg.)
DUHM E./HUSS K.
DUSSEL E.
EBACH J.
EBERWEIN H.(Hg.)
EDELWICH J/BRODSKY A.
EIMAS P.
ELLGRING H.
ENZENSBERGER C.
ESPINAS J.M.
FALTERMAIER T.
FARBER B.(Hg.)
FEUSER G.
Masse und Macht. Band I, dt. München 1973
Der Zugang zu Religion im Denken von E. Lévinas, in: Philosophisches Jahrbuch 95 (1988), 268-277
Der Meridian und andere Prosa, Frankfurt 1988
Thesen zur Stimme, in: Ders. Musik und Vergessen, dt. Berlin 1984, 89-96
Aspekte der Syntax-Theorie, dt. Berlin 1969
Tödlicher Zeitgeist. Notwehr gegen Euthanasie, Köln 1990
Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit, dt. Frankfurt 1971
Leiblichkeit und Sozialität. Ein Grundproblem der phänomenologischen Soziologie, in: Philosophisches Jahrbuch 86 (1979), 239-261
Motorik und Sprache. Motorisches und sprachliches Training mit sprachretardierten Kindern, dt. Limburg 1976 (= Reihe Sonderpädagogik bei Frankoniuss Band 3)
Diagnose und Behandlung der Sprach- und Lesestörungen, dt. Freiburg 1970
Dialog mit dem Andern, Kunstforum Band 111 (1991)
Ousia und gramme. Notiz zu einer Fußnote von Sein und Zeit, in: Ders. Randgänge der Philosophie, Wien 1988, 53-75
Die Tode von Roland Barthes, dt. Berlin 1987
Gewalt und Metaphysik, in: Ders. Die Schrift und die Differenz, dt. Frankfurt 1976, 121-235
Die Stimme und das Phänomen, dt. Frankfurt 1979
Das Selbe und das Andere, dt. Frankfurt 1981
Brief über die Blinden. Zum Gebrauch für die Sehenden (1749), in: Ders. Philosophische Schriften Band I (Hg. T. Lücke) Berlin 1984, 49-110
Von der Metatheorie der Erziehung zur ‚Sinn‘-orientierten Pädagogik, Frankfurt/Berlin/München 1984
Vergleich zwischen dem derzeit gültigen Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg und dem Entwurf der Rahmenrichtlinien als Beispiel für die Notwendigkeit der Lehrplanentwicklung, in: Curriculare Arbeitshilfen, Reutlingen 1980
Basale Förderung als Bildungsauftrag der Schule für Geistigbehinderte, in: Dittmann W./Hahn M./Ruoff E./Sautter H.(Hg.) Neue Richtlinien für den Unterricht, Stuttgart 1983 [= 1983a]
Neue Richtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte, Stuttgart 1983 (= Lernen durch Handeln Band 3) [=1983b]
Förderung sprachlicher Kommunikation 4-6-jähriger Kinder, Braunschweig 1977
Die ‚Lebensgemeinschaft‘ und die ‚Interpellation des Armen‘, in: Fornet-Betancourt R. (Hg.) Ethik und Befreiung, Aachen 1990, 69-96
Hiob und Hiobbuch, in: Theologische Realenzyklopädie (TRE) Band XV, Berlin 1986, 360-380
Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele, Berlin 1987
Ausgebrannt. Das Burn-out-Syndrom in den Sozialberufen, Salzburg 1984
Sprachwahrnehmung beim Säugling, in: Spektrum der Wissenschaft 3 (1985), 76-83
Nonverbale Kommunikation, in: H.S. Rosenbusch/ O. Schober(Hg.) Körpersprache und Erziehung, Baltmannsweiler 1986, 7-48
Größerer Versuch über den Schmutz, München 1968
Dein Name ist Olga. Brief an meine mongoloide Tochter, dt. Zürich 1988
Lebenszeugnisse und Alltag, München 1987
Stress and Burnout in the Human Service Professions, New York 1983 (Pergamon)
Schwerstbehinderte in der Schule für Geistigbehinderte, in: Dittmann W./Klöpper S./Ruoff E.(Hg.) Zum Problem der pädagogischen Förderung

- FILIPP S.H. Schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher, Rheinstetten 1979, 21-42
Entwicklung von Selbstkonzepten, in: Zeitschrift für
Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 12 (1980)4,
105-125
- FIMIAN M.J./BLANTON L.P. Stress, burnout and role problems among teachers, trainees and first year
teachers, in: Journal of Occupational Behavior 18 (1987), 157-165
- FINK E. Das Problem der Phänomenologie Edmund Husserls, in: Revue
International de Philosophie I (1938) 2, 226-241
- FINKEL K/MATTHES C. Gehörerziehung mit geistigbehinderten Kindern, Weinheim/Basel 1976
- FINKIELKRAUT A. Die Weisheit der Liebe, dt. München/Wien 1987
- FISCHER D. Eine methodische Grundlegung. Würzburg 1978 (= Sonderpädagogische
Praxis: Neues Lernen mit Geistigbehinderten)
- FISCHER D. Die neuen ‚Empfehlungen‘ für die Schule für Geistigbehinderte - ein
neuer Rahmen - eine neue Richtung – oder nur neue Linien? in: W.
Dittmann / M. Hahn / E. Ruoff / H. Sautter (Hg.) Neue Richtlinien für
den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte, Stuttgart 1983, 18-46
(= Lernen durch Handeln Band 3) [= 1983a]
- FISCHER D. Körpernahes Lernen als Weg der Erziehung und Bildung von Menschen
mit schwerer geistiger Behinderung, in: Feuser / Oskamp / Rumpler(Hg.)
Förderung und schulische Erziehung Schwerstbehinderter Kinder und
Jugendlicher, Stuttgart 1983, 103-109 [= 1983b]
- FISCHER D. Der Sonderpädagoge zwischen Professionalität und Mit-Menschlichkeit,
in: Adam H. / Hußlein E. / Pfeffer W.(Hg.) Erziehen als Beruf, Würzburg
1987, 119-132
- FORNEFELD B. Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig
Schwerbehinderter in sozialer Integration, Aachen 1989
- FOUCAULT M. Wahnsinn und Gesellschaft, dt. Frankfurt 1973
- FOUCAULT M. Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, dt. Frankfurt
1976
- FRIEDL L. Spiele und Übungen zur Lautbildung, Weinheim 1981
- FRÖHLICH A. Zur Förderung Schwerstbehinderter Kinder, in: Vierteljahresschrift für
Heilpädagogik 44 (1975), 227-235
- FRÖHLICH A. Ansätze zur ganzheitlichen Frühförderung schwer geistig Behinderter, in:
Bundesverband der Lebenshilfe (Hg.) Hilfen für schwer geistig
Behinderte, Marburg 1978, 42-59 (= Schriftenreihe Lebenshilfe Band 3)
- FRÖHLICH A. /BEGEMANN E. Die Förderung von Schwerstbehinderten Kindern, Mainz 1979 [= 1979a]
- FRÖHLICH A. Die Förderung schwerst(-körper)behinderter Kinder, in: W. Dittmann / S.
Klöpfer / E. Ruoff (Hg.) Zum Problem der pädagogischen Förderung
Schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher, Rheinstetten 1979, 99-119
[= 1979b]
- FRÖHLICH A. Der somalische Dialog, in: Behinderte 5 (1982), 15-20 [=1982a]
- FRÖHLICH A. Lernmöglichkeiten, Rheinstetten 1982 (1982b)
- FRÖHLICH A. Ganzheitliche Schwerstbehindertenförderung, in: Verband der
Sonderschulen (Hg.) Bewegen, Erleben, Lernen, Nienburg 1985, 7-13
(= Beiheft 12 Zeitschrift für Heilpädagogik)
- FRÖHLICH A.(Hg.) Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder, Dortmund 1989
- FÜHRING M./LETTMAYER O. Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung, Wien ⁵1973
- FÜSSENICH/HEIDTMANN H. Bedeutung und Anwendung der Gesprächsanalyse innerhalb von Sprach-
und Kommunikationsdiagnostik, in: Sonderpädagogik 14 (1984) 2, 49-62
- GEORGIADIS T. Nennen und erklingen. Die Zeit als Logos, Göttingen 1985
- GERSPACH M. Über das Tabu der Verletzlichkeit, in: Behindertenpädagogik 25 (1986)
4, 410-423
- GIBSON J.J. Die Sinne und der Prozess der Wahrnehmung, dt. Bern ²1982 [= 1982a]
- GIBSON J.J. Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen
Wahrnehmung, dt. München/Wien/Baltimore 1982 [= 1982b]
- GIEL K. Über den Zufall, in: F. Hilker (Hg.) Hoffnung und Begegnung, Lippstadt
1963, 168-175
- GIEL K. Studie über das Zeigen, in: Bildung und Erziehung (1965)3, 181-191
- GIEL K. Operationelles Denken und sprachliches Verstehen, in: Zeitschrift für
Pädagogik, Beiheft 7 (1968), 111-124

- GIEL K. Pädagogische Verantwortung und die Verantwortlichkeit des Erziehers, in: J. Schwartländer (Hg.) Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt, Tübingen 1984, 102-122
- GIEL K. Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht, in: D. Lenzen (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 7, Stuttgart 1985, 21-49
- GIEL K. Aspekte des Dialogischen. Bemerkungen zur Philosophischen Pädagogik Martin Bubers, Tübingen 1988 (masch. Man.)
- GIERSCH U./RAULFF Gesicht, Gefühl, Gebaut, in: Tumult I (1979), 70-85
- GIESECKE H. 70-85 Bildungsreform und Emanzipation, München 1973
- GIRGENSOHN-MARCHAND B. Der Mythos Watzlawick und seine Folgen, Weinheim 1992
- GOLTZ D. Krankheit und Sprache, in: Sudhoffs Archiv 53 (1969), 225-269
- GÖRTZ H.J. Erzählen vom Unsagbaren, in: Philosophisches Jahrbuch 93 (1986), 301-317
- GRAICHEN J. Teilleistungsschwächen dargestellt an Beispielen aus dem Bereich der Sprachbenützung, in: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 1973 (1), 113-143
- GRAICHEN J. Teilleistungsschwächen in den hierarchisch-sequentiellen auditiven, kinästhetischen und rhythmischen Regulationssystemen der Sprachproduktion, in: G. Lotzmann (Hg.) Aspekte auditiver rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik, Erziehung und Therapie, München/Basel 1978, 9-31 (= Beiheft der Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 74)
- GRASSI E. Die unerhörte Metapher, dt. Frankfurt 1992
- GRIMM H. Sprachentwicklung, in: R. Oerter / L. Montada (Hg.) Entwicklungspsychologie, München-Wien 1982, 506-566
- GRISEY G. Tempus ex machina. Reflexionen über die musikalische Zeit, in: H. Henck (Hg.) Neuland/Ansätze zur Musik der Gegenwart, Bergisch Gladbach 1983 (= Neuland Jahrbuch Band 3) 190-202
- GRÖSCHKE D. Praxiskonzepte der Heilpädagogik, München/Basel 1989
- GRUNWALD A. Sprachtherapie, Hamburg 1979 (= Bergedorfer Förderprogramme Band 2)
- GRYTZKA U. Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 1981, 53-64
- GUMBRECHT H.U./PFEIFFER K.L. (Hg.) Schrift, München 1993 (= Materialität der Zeichen Reihe A Band 12)
- GUNDERSON K./PERCY S./CANEDY B.H./PISANI S. Potential Causes of Burnout, in: E.A. McConnell (Hg.) Burn-out in the nursing profession, Madison Wisconsin 1982, 111-118
- GÜNTHER K.B. Sprachstörungen - Probleme ihrer Diagnostik bei mentaler Retardierung, Entwicklungsdysphasien und Aphasien, Heidelberg 1988
- GÜNZLER C. Anthropologische und ethische Dimensionen der Schule. Lernzieldruck und Lebenshilfe, Freiburg/München 1976 (= Alber Praktische Philosophie Band 4)
- HABERMAS J. Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: J. Habermas et al (Hg.) Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt 1971, 120-159 [= 1971a]
- HABERMAS J. Der deutsche Idealismus der jüdischen Philosophen, in: Ders. Philosophisch-politische Profile, Frankfurt 1971, 37-66 [= 1971b]
- HABERMAS J. Moral und Sittlichkeit. Hegels Kantkritik im Lichte der Diskursethik, in: Merkur Nr. 442 Jg. 39 (1985), 1041-1052 [= 1985a]
- HABERMAS J. Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt 1985 [= 1985b]
- HABERMAS J. Moralität und Sittlichkeit Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf die Diskursethik zu? in: Revue Internationale de Philosophie Nr. 166 (1988) 3, 334
- HABERMAS J. Theorie des kommunikativen Handelns Band 2, Frankfurt 1981
- HAEBERLIN U. Begleitforschung in sonder- und heilpädagogischen Praxisprojekten. Wissenschaftsgeleitete Beratung statt Handlungsforschung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44(1993) 6, 369-374
- HAHN A. Rede- und Schweigeverbote, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 45 (1991) 1, 86-105
- HAHN M. Zum Ausbrennen (burn-out Syndrom) im Zusammenleben mit Schwerstbehinderten Menschen, in: Vierteljahresschrift für

HAHN M.	Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete 54 (1985), 142-159
HALDER A.	Behinderung als soziale Abhängigkeit, München 1981 Ontologie - Ethik - Dialogik. Zum Problem der Mitmenschlichkeit im Ausgang von Emmanuel Lévinas, in: Philosophisches Jahrbuch 91 (1984), 107-118
HANSELMANN H.	Erziehung zur Geduld, Zürich 1930
HARLOW H.F.	Learning to Love, New York 1971
HARLOW H.F.	The nature of love, in: American Psychologist 13 (1958) 673-685
HAUPT U. / FRÖHLICH A.	Entwicklungsförderung Schwerstbehinderter, Mainz 1982
HEGSELMANN R./MERKEL R.(Hg.)	Zur Debatte über Euthanasie. Beiträge und Stellungnahmen, Frankfurt 1991
HEIDEGGER M.	Sein und Zeit, Tübingen ¹⁶ 1986
HEIDEGGER M.	Über die Gelassenheit, Pfullingen 1959
HEIL G.	Sinnorientierung im heilpädagogischen Dialog, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete 58 (1989) 1, 1-12 Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen, Frankfurt 1982
HEINRICH K.	Kindheit als Fiktion, Frankfurt 1981
HENGST H./KÖHLER M.(Hg.)	Veränderung des Kommunikationsverhaltens eines Kindes im Alter von 2 bis 2,5 Jahren, in: Frühförderung interdisziplinär 5(1986), 1-13
HERMANN S. I.	Selbstreflexion und Selbstdarstellung. Ein Beitrag zur Praxis des pädagogischen Verstehens, in: Dieter Spanhel (Hg.) Curriculum vitae, Essen 1988, 110-134 (= Neue Pädagogische Bemühungen 98)
HEY G.	Die Entwicklung der Sprache. Phylogenese und Ontogenese, Frankfurt - New York 1980
HILDEBRAND-NILSHON M.	Schwätzer und Stumme, in: G. Iben (Hg.) Das Dialogische in der Heilpädagogik, Mainz 1988, 324-334
HILLER G.G.	Die Wut des Verstehens. Zur Kritik der Hermeneutik, Frankfurt 1988
HÖRISCH J.	Förderungsmöglichkeiten im Bereich der Kommunikation für Schwerstbehinderte taubblinde Kinder, in: Verband der Sonderschulen (Hg.) Bewegen, Erleben, Lernen, Nienburg 1985, 42-48 (= Beiheft 12 Zeitschrift für Heilpädagogik)
HÖTZEL B.	Der Blindensturz, Darmstadt 1986
HOFMANN G.	Geschichte des Sonderschulwesens für geistig Behinderte, in: Ders. Schriften zur Sonderpädagogik aus fünfzig Jahren, Reutlingen 1981
HOFMANN W.	Das sprachkranke Kind in der Hilfsschule und die Behandlung seiner Sprachfehler, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 1953, 2-12
HOFMANN W:	Der Kampf gegen das behinderte Kind. Selbstverständnis der Sprachbehindertenpädagogik, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 40 (1989) 8, 505-515
HOLTZ A.	Leiblicher Raum und Räumlichkeit der Gefühle, in: Zeitschrift für philosophische Forschung 29 (1975), 292-303
HOPPE H.	Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1969
HORKHEIMER M./ADORNO T.W.	Novellen und Tagebuchblätter, Gesammelte Schriften Band I, Frankfurt 1988
HORKHEIMER M.	Das Sein und der Andere. Lévinas Auseinandersetzung mit Heidegger, Frankfurt 1988 (= Athenäum Monographien Philosophie Band 254)
HUIZING K.	Schriften zur Sprachphilosophie (Hg. Andreas Flitner und Klaus Giel) Darmstadt ⁵ 1979
HUMBOLDT W.v.	Den geistigbehinderten Menschen verstehen - zur sozialwissenschaftlichen Version eines hermeneutischen Verfahrens, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 37 (1986)1, 45-53
HUPPERTZ R.	Logische Untersuchungen Band II/1, Halle 1922
HUSSERL E.	Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie Band 2 (= Husserliana Band IV) Den Haag 1952
HUSSERL E.	Phänomenologische Psychologie (Vorlesung Sommersemester 1925) (= Husserliana Band K) Den Haag 1962, 277-349
HUSSERL E.	Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie (= Husserliana Band VI) Den Haag 1962
HUSSERL E.	Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (= Husserliana Band I)

- IBEN G. (Hg.)
ILLICH I.
IRGANG M.
IRIGARAY L.
JABES E.
JAKOBSON R.
JETTER K.

JONAS H.

JOSEF K./JOSEF K.

JOSEF K./BÖCKMANN G.

JOSEF K.

KAFKA F.

KAMPER D./WULF C.(Hg.)
KAMPER D./WULF C.(Hg.)
KAMPER D./RITTNER V.(Hg.)
KANE J.F./KANE G.

KAPITZKE E.

KASCHADE HJ.
KAYSER E./SCHWINGER, T.

KENDON A.

KIPPHARD E.J.
KLEE E.
KLEIBER D./ENZMANN D.

KLEIN F.

KLEIN F.

KLEINBACH K.

KLIEWER M.

KLÖß-ROTHMANN

KLÖPFER S.
KLOSINSKI G.

KLOSTERMANN B.
- Den Haag 1973
Das Dialogische in der Heilpädagogik, Mainz 1988
Die Beredsamkeit des Schweigens, in: Ders. Schulen helfen nicht, dt. Hamburg 1972,81-87
Blicke, München 1987
Speculum - Spiegel des anderen Geschlechts, dt. Frankfurt 1980
Vom Buch zum Buch, dt. München/Wien 1989
Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, dt. Frankfurt ³1972
Wie ‚alt‘ sind sie eigentlich? Bleiben sie lebenslang Kinder - Grundprobleme der Lebensgestaltung mit heranwachsenden und erwachsenen Schwerbehinderten, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete 66 (1986)2,130-140
Der Adel des Sehens - Eine Untersuchung zur Phänomenologie der Sinne, in: Ders. Organismus und Technik, dt. Göttingen 1973,198-225
Früherziehung des geistig behinderten und entwicklungsverzögerten Kindes, Berlin 1971
Spracherziehungshilfen bei geistig behinderten Kindern: Praxis der Sprachförderung in Elternhaus, Kindergarten und Schule, Berlin ⁵1986 (zuerst 1978)
Spracherziehungshilfen bei geistig behinderten und sprachentwicklungsgestörten Kindern, Berlin ²1971
Betrachtungen über Sünde, Leid, Hoffnung und den wahren Weg, in: Ders. Hochzeitsvorbereitungen auf dem Lande, Frankfurt 1980
Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt 1982
Das Schwinden der Sinne, Frankfurt 1984 Zur Geschichte des Körpers. Perspektiven der Anthropologie, München/Wien 1976
Geistig Schwerbehinderte lernen lebenspraktische Fertigkeiten, Bern 1976
Sprachstörungen bei Geistigbehinderten und ihre Behandlung, in: G. Knura/B. Neumann (Hg.) Pädagogik der Sprachbehinderten (= Handbuch der Sonderpädagogik Band 7) Berlin 1982, 363-371
Übungen zur Förderung behinderter Kinder, Ravensburg 1980
Probleme bei der Interaktion zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten, in: Beschäftigungstherapie und Rehabilitation (1983)5,180-184
Some functions of gaze direction in social interaction, in: Acta psychologica 26 (1967), 22-63
Wie weit ist mein Kind entwickelt? Dortmund ³1977
Durch Zyankali erlöst, Frankfurt 1989
Burnout -15 Jahre Forschung: eine internationale Bibliographie, Göttingen 1990
Unterricht mit geistigbehinderten Schülern - Erörterung grundlegender Strukturzusammenhänge unter Berücksichtigung der Methode, in: Geistige Behinderung 28 (1989) 2, 88-101
Zur Selbsterziehung des Erziehers durch heilpädagogisches Handeln, in: Geistige Behinderung 29 (1990)4, 280-291
Gegen die ‚Wut des Verstehens‘: der Andere. Überlegungen zu einem veränderten Verständnis des Kommunikationsbegriffes in der Schule für Geistigbehinderte, in: Sonderpädagogik 20 (1990), 97-107
Verschwindende Kindheit - behindertes Kindsein, in: Bildung und Erziehung 39 (1986), 183-196
Haut und Selbst Ein analytischer Beitrag zur Funktion des atopischen Ekzems im Behandlungsprozeß; in: Jahrbuch des Psychoanalyse Band 29 (1992), 29-62
Kommunikation im Unterricht geistigbehinderter Schüler, Bielefeld 1978
Erfahrungen und Überlegungen zur Körperarbeit und leibzentrierten Therapie im kinder- und jugendpsychiatrischen Alltag, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete 58 (1989) 1, 40-45
Körpertherapie bei Schwerstbehinderten Kindern, in: Zeitschrift für

- KLUGE A./NEGT O.
KLUGE A. Heilpädagogik Beiheft 12 (1985), 33-39
Geschichte und Eigensinn, Frankfurt 1981
Zehn Geschichten zum Vorlesen nach dem Film ‚Der blinde Regisseur‘
in: Ders. Theodor Fontäne, Berlin 1987, 59-72
- KNURA G. Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik, in: Ders./B.
Neumann(Hg.) Pädagogik der Sprachbehinderten (= Handbuch der
Sonderpädagogik Band 7) Berlin 1982, 3-66
- KOBI E. Vorstellungen und Modelle zur Wesenerfassung geistig Behinderter und
zum Umgang mit geistig Behinderten, in: Geistige Behinderung 22
(1983) 3, 155-166
- KOBI E. Überlegungen zu einer holistisch-subjektorientierten
Beziehungswissenschaft, in: H. Eberwein (Hg.) Fremdverstehen sozialer
Randgruppen, Berlin 1987, 57-81
- KOBI E. Heilpädagogische Daseinsgestaltung, Luzern 1988 [= 1988a]
KOBI E. Dummheit ist menschlich, in: M. Ehinger/ F. Mattmüller (Hg.) Schule
einmal anders, Basel 1988, 311-325 [= 1988b]
- KOBI E. Reflexionen zur Conditio humana des schwerstbehinderten Menschen,
in: W. Thimm et al (Hg.) Ethische Aspekte der Hilfen für Behinderte,
Marburg 1989, 139-142
- KOLZOWA M. Untersuchungen zur Sprachentwicklung, in: Der Kinderarzt 6 (1975),
643-652
- KONFERENZ DER
KULTUSMINISTER (Hg.) Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte
(Sonderschule). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK),
Neuwied 1980
- KORNFELD S. Über den Zusammenhang von Kommunikation und Lernen an Beispielen
der Arbeit in einer Schule für geistig schwerst- und
schwer mehrfach behinderte Kinder, in: Sonderpädagogik 16 (1986) 4,
161-181
- KORNFELD S. Das Problem der Verschränkung von Wahrnehmung und Lernen.
Beispiele aus der pädagogischen Arbeit mit geistig Schwerstbehinderten
und schwer mehrfach Behinderten, in: W. Lippitz, K. Meyer-Drawe
(Hg.) Lernen und seine Horizonte, Frankfurt 1984, 46-77
- KRIMM-VON-FISCHER K. Rhythmik und Sprachanbahnung, Ravensburg 1979
KROPFENBERG D. Sprachliche Beeinträchtigung unter sonderpädagogischem Aspekt, Berlin
1983
- KULTUSMINISTER DES
LANDES NORDRHEIN-
WESTPHALEN Förderung schwerstbehinderter Schüler. Richtlinien und Hinweise, Köln
1985
- KUNTZ S. Körperwahrnehmung und Körpererfahrung in der Bewegungserziehung
Behinderter, in: Zur Orientierung 3 (1984), 155-162
- KURZWEIL Z. E. Hauptströmungen jüdischer Pädagogik in Deutschland von der
Aufklärung bis zum Nationalsozialismus, Frankfurt 1987
- LABATO D./BARRERA
R.D./FELDMAN R.S. Sensorimotor functioning and prelinguistic communication of severely
and profoundly retarded individuals, in: American Journal of mental
deficiency, Vol. 85 (1981) 5, 489-496
- LANGE D. Wider Sinn und Bedeutung, Frankfurt 1989
LANGEVELD M. Grundsätzliches - bezogen auf Piagets Kinderpsychologie, in: W. Lippitz,
K. Meyer-Drawe (Hg.) Kind und Welt, Frankfurt 1987, 149-159
- LEIST A. Diskussion um Leben und Tod, in: Ders. (Hg.) Um Leben
und Tod, Frankfurt 1990, 9-74
- LEITHÄUSER T./VOLMERM B. Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische
Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren, Frankfurt 1979
- LEITHÄUSER T./VOLMERM B. Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins Frankfurt 1977
LEITHÄUSER T. Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/New York 1976
- LENNEBERG E. H. Biologische Grundlagen der Sprache, Frankfurt 1972
LENZEN D. Didaktik und Kommunikation, Frankfurt 1973
LENZEN D. Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980
LESCH W. Fragmente einer Theorie der Gerechtigkeit; in M. Mayer/ M. Hentschel
(Hg.) Lévinas, Gießen 1990, 164-177

- LEVI-STRAUSS C.
LÉVINAS E. Das wilde Denken, dt. Frankfurt 1968
Dialog, in: Christlicher Glaube in der modernen Gesellschaft Freiburg 1981, 64-85 (= Enzyklopädie Bibliothek Hg. F. Böckle Teilband I)
- LÉVINAS E. Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, dt. Freiburg/München 1983
- LÉVINAS E. Die Zeit und der Andere, dt. Hamburg 1984
- LÉVINAS E. Wenn Gott ins Denken einfällt. Diskurse über die Betroffenheit von Transzendenz, dt. Freiburg/München 1985
- LÉVINAS E. Ethik und Unendliches. Gespräche mit Phillipe Nemo dt. Graz/Wien 1986
- LÉVINAS E. Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, dt. Freiburg/München 1987
- LÉVINAS E. Bibliographie zu E. Lévinas, übers. von Alphonso Lingis, in: Phänomenologica 100, Dordrecht (Nijhoff) 1987 [= 1987b]
- LÉVINAS E. Eigennamen. Meditationen über Sprache und Literatur, dt. München/Wien 1988 [= 1988a]
- LÉVINAS E. Das Diabolische gibt zu denken, in: J. Altwegg (Hg.) Die Heidegger-Kontroverse, Frankfurt 1988, 101-105 [= 1988b]
- LÉVINAS E. Humanismus des anderen Menschen, dt. Hamburg 1989
- LÉVINAS E. Von der Ethik zur Exegese, in: M. Mayer, M. Hentschel (Hg.) Lévinas. Zur Möglichkeit einer prophetischen Philosophie, Giessen 1990, 13-18 (= Parabel 12, Schriftenreihe des Ev. Studienwerks Villigst)
- LÉVINAS E. Außer sich. Meditationen über Religion und Philosophie, dt. München/Wien 1991
- LÉVINAS E. Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, dt. Freiburg/München 1992 [= 1992a]
- LÉVINAS E. Schwierige Freiheit. Versuch über das Judentum, dt. Frankfurt 1992 [= 1992b]
- LEYENDECKER C./SEVENIG H. Verhaltensmodifikation mit Methoden des lerntheoretischen Ansatzes, in: U. Haupt / G.W. Jansen (Hg.) Pädagogik der Körperbehinderten (= Handbuch der Sonderpädagogik Band 8) Berlin 1983, 326-345
- LIPPE R. Gegenwart wiedergewinnen, in: Neue Sammlung 21 (1981) 2, 115-131
- LIPPITZ W. Möglichkeiten eines lebensweltlichen Erfahrungsbegriffes im pädagogisch-anthropologischen Denken, in: PR Sankt Augustin 34 (1980), 665-712
- LIPPITZ W./MEYER-DRAWE K.(Hg.) Lernen und seine Horizonte, Frankfurt ²1984 (= Monographie Pädagogik Band 32)
- LIPPITZ W. Pädagogisches Handeln: Vollzugsphänomen oder theoretisches Konstrukt? in: W. Lippitz, B. Fichtner, H.J. Fischer (Hg.) Pädagogik zwischen Geistes- und Sozialwissenschaft, Königstein 1985, 103-114
- LIPPITZ W. Communicating with children, in: Phenomenology + Pedagogy 4 (1986) 3, 56-65
- LIPPITZ W. Phänomenologie als Methode? in: Ders./K. Meyer-Drawe (Hg.) Kind und Welt, Frankfurt ²1987, 101-129
- LIPPITZ W. Lebenswelt und Wissenschaft - eine problematische Alternative, in: Bildung und Erziehung 37 (1984) 2, 169-177
- LIPPITZ W. Das Werden eines Ich. Biographische Rekonstruktion von Sartres ‚Idiot der Familie‘, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft 8 (1988) 1, 40-53
- LIPPITZ W. Von Angesicht zu Angesicht. Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 65 (1989) 3, 266-281
- LIPPITZ W. Lernen im Kontext kindlicher Lebenswelt, in: H. Hierdeis/S. Rosenbusch (Hg.) Artikulation der Wirklichkeit Frankfurt/Bern/New York/Paris 1989, 146-155
- LIPPITZ W. Musik als Bewegung, in: Zeitschrift für Sportpädagogik 14 (1990) 6, 16-19
- LIPPITZ W. Das Antlitz und der Leib des Anderen. Aspekte der Sozialität zwischen Heterogenität und Generalität in: H. Sünker, W. Marotzki (Hg.) Kritische

- Erziehungswissenschaft. Moderne - Postmoderne, Weinheim 1992, 316-334
- LIPPS H. Die menschliche Natur, Werke III, Frankfurt ²1977
- LIPSKI L. Piotrus, dt. Neuwied 1960
- LIST E. Diesseits und jenseits des Subjekts. Positionen zum Problem der Intersubjektivität, in: Philosophische Rundschau 36 (1989), 113-127
- LOCH W. Phänomenologische Pädagogik, in: D. Lenzen (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 1, Stuttgart 1983, 155-173
- LÖSCHER W. Hör-Spiele, München ²1986
- LORENZER A. Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt 1972
- LOTZMANN G. (Hg.) Nonverbale und verbale Ausdrucksgesten in der Behandlung von Sprech-, Sprach- und Hörgeschädigten, Weinheim 1982
- LOTZMANN G. (Hg.) Verbale und nonverbale Kommunikationsstörungen Weinheim 1989
- LUCHSINGER R./ARNOLD G.E. Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde, Wien/New York ³1970
- LÜCKERT H.R. Die basale Begabungs- und Bildungsförderung, in: ders. (Hg.) Begabungsforschung und Bildungsförderung als allgemeine Gegenwartsaufgabe, München 1969, 225-279
- LÜCKERT/SCHEIDT Mit Kindern sprechen. Sozial- und Spracherziehung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Schöningh Verlag (o.J.)
- LUHMANN N. Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen, Tübingen 1968 (= Hg. Universität Münster Dortmund: Soziale Forschung und Praxis Band 25)
- LUHMANN N. Rechtssoziologie Band I, Hamburg 1972
- LYOTARD F. Der Widerstreit, dt. München 1987
- McINTYRE A. Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Moderne, dt. Frankfurt 1987 (= hg. A. Honneth, H. Joas, C. Offe: Theorie der Gesellschaft Band 5)
- MAIER R.E. Pädagogik des Dialogs. Ein historisch-systematischer Beitrag zur Klärung des pädagogischen Verhältnisses bei Nohl, Buber, Rosenzweig und Grisebach, Frankfurt 1992 (= Europäische Hochschulschriften: Reihe 11 Pädagogik Band 349)
- MALL W. Die Wiederaufnahme der primären Kommunikationssituation als Basis zur Förderung schwer geistig behinderter Menschen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik Beiheft 12 (1985), 24-32
- MALL W. Basale Kommunikation - ein Weg zum anderen, in: Geistige Behinderung 23 (1984) 1, 1-16
- MARGADANT-VAN ARCKEN M. Environmental Education and the relationship between children and animals. Paper for the 'Delta Society's International Conference Boston 1986, masch. Man.
- MARTIN M. Oligophrenien und Demenzzustände, in: H. Remschmidt (Hg.) Kinder- und Jugendpsychiatrie, Stuttgart 1979, 101-114
- MARX W. Ethos und Lebenswelt. Mitleidenkönnen als Maß, Hamburg 1986
- MASSCHELEIN J. Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln, Weinheim 1991 (= Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie Band 1)
- MASSCHELEIN J. Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehen als Antwort, in: K. Meyer-Drawe/H. Peukert/J. Ruhloff (Hg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion, Weinheim 1992, 81-104
- MATTENKLOTT G. Das gefräßige Auge, in: Ch. Wulf, D. Kamper (Hg.) Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt 1982, 224-240
- MATTNER D. Zur Dialektik des gelebten Leibes, Dortmund 1984
- MAYER M./HENTSCHEL M. (Hg.) Lévinas. Zur Möglichkeit einer prophetischen Philosophie (= Parabel 12, Schriftenreihe des Ev. Studienwerks Villigst) Giessen 1990
- MEINBERG E. Zur Diskussion: Die Phänomenologische Pädagogik, in: Forum Pädagogik 3 (1989), 140-149
- MELLIES R. (Hg.) Erschwerte Kommunikation und ihre Analyse, Hamburg 1986 (= Papiere zur Textlinguistik Bd. 56)
- MENZEN K.H. Aussageweisen über geistige Behinderung, in: Behindertenpädagogik 20 (1981) 2, 118-124
- MERLEAU-PONTY M. Phänomenologie der Wahrnehmung, dt. Berlin 1966

- MERLEAU-PONTY M.
MERLEAU-PONTY M.
MERLEAU-PONTY M.
- METRAUX A.
- MEYER H.
- MEYER H.
- MEYER-DRAWE K.
- MEYER-DRAWE K.
MEYER-DRAWE K./WALDENFELS B.
MICHELS J.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS
UND SPORT BADEN-
WÜRTTEMBERG
MITGUTSCH W. A.
MÖCKEL A.
MÖLLER Chr.
MOLLENHAUER K.
- MOLLENHAUER K.
- MOLLENHAUER K.
- MOLLENHAUER K.
- MONTAGU A.
MONTAGU A.
- MOOG W.
- MORRIS D.
MOSER T.
MÜHL H.
- MÜHL H.
MÜRNER C (Hg.)
- NEISE K.
- NEUHÄUSER G.
- NEUMANN K.
- NIEDECKEN D.
NÖTHER W.
- NUSSBECK S.
- Die Prosa der Welt, München 1984 [= 1984a]
Das Auge und der Geist, dt. Hamburg 1984 [= 1984b]
Vorlesungen 1. Übers, und eingeleitet von A. Metraux, Berlin-New York 1973
Über Leiblichkeit und Geschichte als Konstituens der Sozialphilosophie Merleau-Pontys, in: R. Grathoff/W. Sprondel (Hg.) Merleau-Ponty und das Problem der Struktur der Sozial Wissenschaften, Stuttgart 1976, 139-152
Gestaltpsychologische Forschungsansätze bei geistig Behinderten, in: K. Gass (Hg.) Gestalttheorie und Erziehung, Darmstadt 1975, 208-226
Möglichkeiten zur Verbesserung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 32 (1981), 133-136
Das Wort als Antwort auf die Dinge, in: F. Rodi (Hg.) Diltey Jahrbuch Band 6, Göttingen 1989, 127-140
Leiblichkeit und Sozialität, München 1984 (= Übergänge Band 7)
Das Kind als Fremder, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64 (1988) 3, 271-287
Frühe Spracherziehung für hörgeschädigte und sprachentwicklungsgestörte Kinder, Berlin 1973
Bildungsplan der Schule für Geistigbehindert, Villingen-Schwenningen 1982 [= BILDUNGSPLAN]
Ausgegrenzt, Frankfurt 1989
Geschichte der Heilpädagogik, Stuttgart 1988
Praxis der Lernplanung, Weinheim 1974
Korrekturen am Bildungsbegriff, in: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 1, 1-20
Fingerzählen - eine pädagogische Spekulation, in: W. Lippitz/Chr. Rittelmeyer (Hg.) Phänomene des Kinderlebens, Bad Heilbrunn 1989, 39-51
Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik, in: Neue Sammlung 25 (1985) 4, 420-432
Theorien zum Erziehungsprozess, München 1972 (= Grundfragen der Erziehungswissenschaft Band 1)
Touching: The Human Significance of the Skin, New York 1978
Die Haut, in: D. Kamper/C. Wulf (Hg.) Das Schwinden der Sinne, Frankfurt 1984, 210-224
Interaktionsanalyse bei Schwerstbehinderten, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 55(1986)1, 35-48
Manwatching. A field guide to human behavior, New York 1977
Der Psychoanalytiker als sprechende Attrappe, Frankfurt 1987
Didaktischer Ansatz und unterrichtliche Umsetzung der KMK Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte; in: Dittmann W./ Hahn M./ Ruoff E./ Sautter H.(Hg.) Neue Richtlinien für den Unterricht, Stuttgart 1983, 3-16;
Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, Stuttgart-Bern 1984
Ethik, Genetik, Behinderung. Kritische Beiträge aus der Schweiz, Luzern 1991
Psychologie der Geistigbehinderten, in: J. Fengler, G. Jansen (Hg.) Handbuch der heilpädagogischen Psychologie, Stuttgart 1987, 118-137
Der Blick und die motoskopische Diagnose, in: Motorik 9 (1986) 2, 45-48
Der Beginn der Kommunikation zwischen Mutter und Kind, Bad Heilbrunn 1983
Namenlos, München 1989
Interaktiver Spracherwerb bei Down Syndrom, Freiburg 1981 (= Hochschulsammlung Philosophie und Erziehungswissenschaft Band 6)
Beschreibung und Altersnormen der Sprachentwicklung, in: Gerda Knura und Berthold Neumann (Hg.) Pädagogik der Sprachbehinderten, Berlin 1982, 653-667 (= Handbuch der Sonderpädagogik Band 7)

- OBERACKER P. ‚Kommunikation‘ als Lernbereich der Schule für Geistigbehinderte, in: W. Dittmann/ M. Hahn/E. Ruoff/H. Sautter (Hg.) Neue Richtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (= Lernen durch Handeln Bd. 3) Stuttgart 1983, 129-143 [= 1983a]
- OBERACKER P. (Hg.) Selbstverwirklichung in sozialer Integration (= Lernen durch Handeln Bd. 5) Stuttgart 1983 [= 1983b]
- OETTERMANN S. Heavily Tattooed, in: D. Kamper, Ch. Wulf (Hg.) Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt 1982, 335-349
- OKSAAR E. Prinzipielles zur Entwicklung der linguistischen und der kommunikativen Kompetenz im Vorschulalter, in: G. Drachmann (Hg.) Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache (= Salzburger Beiträge zur Linguistik), Tübingen 1976, 383-391
- PASCHEN H. Logik der Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1979
- PEPERZAK A. Phänomenologische Anfangsgründe der Ethik, in: E. Wolf (Hg.) Vernunft und Kontingenz, Freiburg/München 1986, 141-173
- PEPERZAK A. Einige Thesen zur Heidegger-Kritik von Emmanuel Lévinas; in: Annemarie Gethmann-Siefert und Otto Pöggeler (Hg.) Heidegger und die Praktische Philosophie, Frankfurt 1988, 373-389;
- PFEFFER W. Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung, Würzburg 1988
- PFLUGER-JAKOB M. Elementare Wahrnehmung bei schwerstbehinderten Kindern; in: Zeitschrift für Heilpädagogik Beiheft 12 (1985), 14-23
- PLESSNER H. Anthropologie der Sinne. Gesammelte Schriften III, Frankfurt 1980
- PIRANDELLO L. Die Aufzeichnungen des Kameramannes Serafino Gubbio, dt. Mindelheim 1986
- PÖRNBACHER T. Therapieansatz bei zerebralen sensomotorischen Entwicklungsstörungen, in: Geistige Behinderung 26 (1987)2, 119-129
- PÖRNBACHER T. Normale und pathologische Mundmotorik und ihre Auswirkungen auf die Sprechentwicklung, in: Geistige Behinderung 27 (1988)1, 35-45
- RICHTER D. Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt 1987
- RIBBERT U. Bibliographie zur Singer-Debatte, Stand: Juli 1990, in: Geistige Behinderung 29 (1990) 4, 416-422
- RICOEUR P. Die Fehlbarkeit des Menschen (= Phänomenologie der Schuld, Band 1) dt. Freiburg/München 1971
- RIEDEL M. Hören auf Sprache. Die akroamatische Dimension der Hermeneutik, Frankfurt a.M. 1990
- RITTELMeyer C. Die Phänomenologie im Kanon der Wissenschaften. Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Erkenntnismethode, in: W. Lippitz/C. Rittelmeyer (Hg.) Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbrunn 1989, 9-36 [= 1989a]
- RITTELMeyer C. Der Blick der Puppe, in: a.a.O. 107-116 [= 1989b]
- RITTER H.M. Das gestische Prinzip, Köln 1986
- RIVIERE J.L. Das Vage in der Luft, in: D. Kamper/C. Wulf 1984, 99-111
- RODENWALDT H. Das dialogische Prinzip als sonderpädagogische Grundhaltung, in: Behindertenpädagogik 28 (1989)3, 273-281
- ROGERS S. Characteristics of the cognitive development of profoundly retarded, in: Child development 48 (1977) 3, 837-843
- ROSENZWEIG F. Der Stern der Erlösung, Frankfurt 1988 (Nachdruck von 1921)
- RÖSLER A./GEISLER G. Die fröhliche Sprechschule. Theorie und Praxis der sprachheilpädagogischen Behandlung von Sprachstörungen, Berlin⁷1971
- ROSSET C. Das Reale. Traktat über die Idiotie, dt. Frankfurt 1988
- RUMPF Bewegung und Phantasie als anthropologische Wurzeln ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Lernens, in: G. Schneider (Hg.) Ästhetische Erziehung in der Grundschule, Weinheim 1988, 102-124
- RUSTERHOLZ-ROHR D. Geduld in der Erziehung, Stuttgart/Bern/Wien 1972
- RUTTE V. Audiovisuelle Briefschreibprogramme für geistigbehinderte Kinder, in: Sonderpädagogik 12 (1982) 1, 19-28
- SARIMSKI K. Interaktion mit behinderten Kleinkindern. Entwicklung und Störung

- SARIMSKI K. früher Interaktionsprozesse, München/Basel 1986
Zusammenhang der frühen kognitiven und kommunikativen Entwicklung bei gesunden und behinderten Kindern, in: Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 36 (1987), 2-7
- SARIMSKI K. Vom Vorwärtstreiben, Verändern und Vermitteln, in: Frühförderung interdisziplinär 10 (1991), 10-19
- SARIMSKI K./MÖLLER J. Zur Beurteilung früher kommunikativer Fähigkeiten bei entwicklungsverzögerten Kindern, in: Frühförderung interdisziplinär 10 (1991), 151-159
- SARTRE J.P. Das Sein und das Nichts dt. Hamburg 1991
- SARTRE J.P. Die letzte Chance, Hamburg 1986
- SARTRE J.P. Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft, dt. Hamburg 1980
- SARTRE J.P. Die Imagination, in: ders. Transzendenz des Ego, dt. Hamburg 1982
- SASS H.M./ANDERSON W.F. Genomanalyse und Gentherapie. Ethische Herausforderungen in der Humanmedizin, Berlin/New York 1991
- SAUSSURE F. Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, dt. Berlin 1967
- SCHÄFER K./SCHALLER K. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1973
- SCHALLER K. Studium Generale, Hochschuldidaktik und Interdisziplinarität, in: Neue Sammlung 17 (1977), 478-501
- SCHALLER K. Pädagogik der Kommunikation, in: Ders. Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Bochum 1979, 155-181
- SCHAZMANN P.E. Siegende Geduld. Versuch der Geschichte einer Idee, dt. Bern/München 1963
- SCHINDLER O. Kommunikationsmodell in 3 Stufen. Von der Pantomime zur Syntax, in: Sprache-Stimme-Gehör 10 (1986), 113-115
- SCHIRMER G. Reflexionen über das langjährige Betreuen schwerbehinderter Schüler, in: Praxis Info G 9 (1991) 1, 13-15
- SCHMEICHEL, M. Der Rest ist Schweigen. Der Tod als dialogisches Problem in der Behindertenpädagogik, in G. Iben (Hg.) Das Dialogische in der Heilpädagogik, Mainz 1988, 212-224
- SCHMIDT-DENTER U. Kontaktinitiativen von Vorschulkindern und ihre soziale Bedeutung, in: H. Nickel (Hg.) Sozialisation im Vorschulalter, Weinheim 1985, 47-68
- SCHMIED-KOWARZIK W. Franz Rosenzweig. Der jüdisch-christliche Dialog und die Folgen von Auschwitz, in: Zeitschrift für Pädagogik 35(1989)4, 455-469
- SCHÖLER Einige Anmerkungen zur Diagnose ‚Dysgrammatismus‘ bei Schülern von Schulen für Sprachbehinderte, in: Die Sprachheilarbeit 32 (1987) 1, 19-24
- SCHOLZ H.J. Sprachwissenschaftliche Aspekte, in: G. Knura/ B. Neumann (Hg.) Pädagogik der Sprachbehinderten (= Handbuch der Sonderpädagogik Band 7) Berlin ²1982, 621-649
- SCHREY H. Geduld, in: Theologische Realenzyklopädie (TRE) Bd.XII, Berlin 1984, 139-144
- SCHRÖDER S. Schwerst- und mehrfach Geistigbehinderte als pädagogische, soziale und menschliche Herausforderung, in: W. Dittmann/S. Klöpfer/E. Ruoff (Hg.) Zum Problem der pädagogischen Förderung Schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher, Rheinstetten 1979, 9-20
- SCHRÖDER S. Sonderpädagogische Aspekte zur Sexualität geistigbehinderter Kinder und Jugendlicher, in: Walter (Hg.) Sexualität und geistige Behinderung Heidelberg 1983
- SCHRÖGER E. Konstanz und Lautheit. Zur Wirkung von Entfernung und Einstellung auf die Lautstärkenbeurteilung, Göttingen 1991
- SCHÜLEIN J. Psychotechnik als Politik. Zur Kritik der Pragmatischen Kommunikationstheorie von Watzlawick, Frankfurt ²1977
- SCHÜTZ A. Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Frankfurt ²1981
- SCHUHMACHER J. Vom Defizit zum sinnvollen Dasein, in: Geistige Behinderung 26 (1987) 3, 157-166
- SCHULZ G. Der zersetzte Blick. Sehzwang und Blendung bei Heiner Müller, in: F. Hörnigk (Hg.) Heiner Müller Material. Texte und Kommentare, Leipzig

- ²1990,165-181
- SCHULZ W. Grundprobleme der Ethik, Pfullingen 1989
- SCHULZE-FILS S. Zeitbegriff bei Körperbehinderten, Berlin 1983
- SCHWAGER M. Verständigung mit geistigbehinderten Menschen, Frankfurt/Bern/Paris/New York 1990 (= Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik Band 452)
- SCHWEINS H. Pädagogische Absichten und Zielsetzungen des Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg, in: P. Oberacker (Hg.) Selbstverwirklichung in sozialer Integration, Stuttgart 1983, 3-38 (= Lernen durch Handeln Band 5)
- SEEBAUM K. Paradigmenwechsel in der Heilpädagogik? in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 52 (1983), 395-403
- SEITZ W. Das Selbstkonzept des Erziehers als Grundlage für sonderpädagogisches Handeln, in: J. Blickenstorfer/ H. Dohrenbusch/F. Klein (Hg.) Ethik in der Sonderpädagogik, Berlin 1988, 301-343
- SICHTERMANN B. Zeit-Kämpfe mit Kindern, in: Ästhetik und Kommunikation Heft 45/46 Jg. 12 (1981) 5-19
- SIDEKUM A. Die Lévinassche Ethik im Lichte der Philosophie der Befreiung, in: Mayer/Hentschel (1990), 178-194
- SIMMEL G. Soziologie, Berlin ³1958
- SIMMEL G. Soziologie der Sinne; in: ders. Gesamtausgabe Band 8, Frankfurt 1993, 276-292
- SINGER P. Praktische Ethik, dt. Stuttgart 1984
- SOMLYO G. Die Rampe, dt. Berlin 1988
- SPECK O. Geistige Behinderung und Erziehung, München 1980
- SPECK O. Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung München/Basel 1970
- SPECK O. System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, München-Basel 1987
- SPECK O. Aufgabenfelder der Erziehung von Behinderten, in: U. Bleidick (Hg.) Theorie der Behindertenpädagogik, (= Handbuch der Sonderpädagogik Band 1) Berlin 1985, 129-151
- SPETH L./VAN DEN HOVEN M. Sprachunterstützende Gebärden zur Förderung der Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen mit geistiger Behinderung, Hg. Verband Evangelischer Einrichtungen für geistig und seelisch Behinderte, Stuttgart 1982
- SPITZ H.H. Field theory in mental deficiency, in: N. Ellis (ed) Handbook of mental deficiency, New York 1973, 11-39
- SPITZ R. Vom Säugling bis zum Kleinkind, Stuttgart 1974
- SPREEN O. Geistige Behinderung, Berlin 1978
- STAROBINSKI J. Racine und die Poetik des Blicks (1954), in: ders. Das Leben der Augen, dt. Frankfurt/Berlin/Wien 1984, 52-66
- STAROBINSKI J. The living eye (trans. A. Goldhammer), Cambridge Massachusetts-London 1989 (= Harvard Studies in Comparative Literature Vol. 40)
- STAUDTE, A. Wie sinnlos ist die Wirklichkeit. Kommunikationstheorie als Paradoxie, in: Kunst und Unterricht Heft 107 (1986), 10-12
- STEINERT H.(Hg.) Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie, Stuttgart 1973
- STOLK J. Geistig behindert mit dem Verlangen, auch jemand zu sein. Über die Würde geistig behinderter Menschen, in: Geistige Behinderung 25 (1986)3, 162-183
- STRASSER S. Emmanuel Lévinas: Ethik als Erste Philosophie, in: B. Waldenfels: Phänomenologie in Frankreich, Frankfurt 1983, 218-264
- STRASSMEIER W. Modelle schulischer Förderung mit Schwerstbehinderten, in: Geistige Behinderung 27 (1988) 3, 270-281
- STRASSMEIER W./SPECK O./HOMANN G. Förderung von Kindern mit schweren geistigen Behinderungen in der Schule, München 1990
- STRAUSS B. Niemand anderes, München/Wien 1987
- STRÖKER E. Geschichte und Lebenswelt als Sinnfundament der Wissenschaften in Husserls Spätwerk, in: Dies. (Hg.) Lebenswelt und Wissenschaft in der Philosophie Edmund Husserls, Frankfurt 1979, 107-123

- | | |
|--|--|
| STROHNER H. | Spracherwerb, München 1976 |
| SUTER A. | Beziehung erzieht. Zum erzieherischen Verhältnis bei Buber, in: Pädagogische Rundschau 44 (1990), 171-180 |
| TAURECK B. | Lévinas zur Einführung, Hamburg 1991 |
| THALHAMMER M. | Geistige Behinderung, in: O. Speck/M. Thalhammer: Die Rehabilitation der Geistigbehinderten, München/Basel 1974, 9-72 |
| THALHAMMER M. (Hg) | Gefährdungen des behinderten Menschen im Zugriff von Wissenschaft und Praxis, München/Basel 1986 [= 1986a] |
| THALHAMMER M. | Warten und Erwarten. Anthropologische Fragmente zur Schwerstbehindertenpädagogik, in: ders.(Hg.) Gefährdungen des behinderten Menschen, München/Basel 1986, 122-149 [=1986b] |
| THALHAMMER M. | Reflexionen zur Condition humana des schwerstbehinderten Menschen in: W. Thimm (Hg.) Ethische Aspekte der Hilfen für Behinderte, Marburg 1989, 139-142 (= Große Schriftenreihe der Bundesvereinigung Lebenshilfe Band 19) [=1989a] |
| THALHAMMER M. | ,Wir erleben den täglichen Tod, wir spielen mit dem Sterbenden', in: G. Bittner/M. Thalhammer(Hg.) Das Ich ist vor allem ein körperliches, Würzburg 1989, 239-249 [= 1989b] |
| THEUNISSEN M. | Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart, Berlin/New York ² 1977 |
| THEUNISSEN M. | Selbstverwirklichung und Allgemeinheit, Berlin/New York 1981 |
| TIETZE-FRITZ P. | Wahrnehmungs- und Bewegungsentfaltung, Heidelberg 1988 |
| TUCKERMANN U. | Kommunikationsförderung mit Schwerstbehinderten, in: A. Fröhlich (Hg.) Dokumente zur Situation Schwerstbehinderter, Staufen 1978 |
| UHLE R. | Verstehen und Pädagogik. Eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens, Weinheim 1989 (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Band 5) |
| VAN RIPER C./IRWIN J. | Artikulationsstörungen, Dortmund ² 1976 |
| VIRILIO P. | Krieg und Kino. Logistik der Wahrnehmung, dt. München 1986 |
| WACHSMUTH S. | Mehrdimensionale Analyse zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten Geistigbehinderter, Giessen 1986 |
| WALDENFELS B. | Die Abgründigkeit des Sinnes. Kritik an Husserls Idee der Grundlegung, in: E. Ströker (Hg.) Lebenswelt und Wissenschaft in der Philosophie Edmund Husserls, Frankfurt 1979, 124-142 |
| WALDENFELS B. | Der Stachel des Fremden, Frankfurt 1990 |
| WALDENFELS B. | Die Offenheit sprachlicher Strukturen bei Merleau-Ponty, in: R. Grathoff/W. Sprondel (Hg.) Merleau-Ponty und das Problem der Struktur in den Sozialwissenschaften, Stuttgart 1976, 17-28 |
| WALDENFELS B. | Phänomenologie in Frankreich, Frankfurt 1983 |
| WALDENFELS B. | Der Spielraum des Verhaltens, Frankfurt 1980 |
| WATZLAWICK P./BEAVIN J.H./JACKSON D.D. | Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, dt. Bern 1971 |
| WEBER, E. | Nachdenken als Nach-denken: Anamnese, in: M. Mayer / M. Hentschel (Hg.) Levinas, Gießen 1990 256-277 |
| WEIGEL R. | Komplexe Förderung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Down-Syndrom, Regensburg 1990 (= Theorie und Forschung Band 105 Psychologie 41) |
| WEIL S. | Zeugnis für das Gute, dt. München 1990 |
| WEINRICH H. | Tempus. Besprochene und erzählte Welt. Stuttgart/Berlin ² 1971 |
| WELLING A. | Zeitkonzept und Zeitzeichen, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 55 (1986), 288-303 |
| WELLING A. | Zeitliche Orientierung und sprachliches Handeln. Handlungstheoretische Grundlegungen für ein pädagogisches Förderkonzept, Frankfurt-Bern-New York-Paris 1990 (= Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik Band 414) |
| WERNER G. | Das behinderte Kind. Vorsorge, Früherkennung, Hilfe, Ausbildung, Stuttgart 1973 |
| WETHERBY M./PRITTING W. | Profiles of communication and cognitive social abilities in autistic |

- WIDDER A. children, in: Journal of Speech and hearing research 27 (1984), 364-377
Wahrnehmungsprozesse und kognitive Entwicklung bei behinderten Kindern, in: G. Drachmann (Hg.) Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache, Tübingen 1976, 25-41
- WIEMER T. Das Unsagbare sagen, in: M. Mayer / M. Hentschel (Hg.) Lévinas, Gießen 1990, 18-29
- WILKEN E. Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom, Berlin-Charlottenburg 1973
- WIMMER M. Der gesprochene Körper. Zur Authentizität von Körpererfahrungen in Körpertherapien, in: D. Kamper / Chr. Wulf (Hg.) Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt 1982, 82-96
- WIMMER M. Das Andere als Spur des Heiligen, in: D. Kamper/C. Wulf (Hg.) Das Heilige. Seine Spur in der Moderne, Frankfurt 1987, 338-355
- WIMMER M. Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik, in: K. Meyer-Drawe/H. Peukert/ J. Ruhloff(Hg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion, Weinheim 1992, 151-180
- WIRTH G. Sprachstörungen bei neurologischen Erkrankungen, in: Ders. Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen, Köln ³1990, 536-592
- WÖHLER K. Phänomenologie des Handelns und Erlebens geistig Behinderter, in: Zeitschrift f. Heilpäd. 37 (1986) 3, 602-613
- WOHLFARTH R. Nonverbale Kommunikation. Ihre Bedeutung für die Erziehung geistigbehinderter Menschen, in: Geistige Behinderung 24 (1985)3, 253-263
- WOHLFARTH R. Auf der Schwelle zur Sprache, Bad Honnef 1985
- WOLF E. Zur Diagnose des Sprachvermögens jugendlicher und erwachsener Geistigbehinderter, in: R. Mellies / F. Ostermann / F. Vauth (Hg.) Erschwerte Kommunikation und ihre Analyse, Hamburg 1986, 211-226 (= Papiere zur Textlinguistik Band 56)
- WULF Chr. Das gefährdete Auge. Ein Kaleidoskop der Geschichte des Sehens, in: D. Kamper / Chr. Wulf (Hg.) Das Schwinden der Sinne, Frankfurt 1984, 21-45
- WULFF J. Sprechfibel, München ⁵1973
- WYSCHOGROD E. Emmanuel Lévinas and the problem of religious language, in: The Thomist Vol. 36 (1972) 1, 1-38
- WYSCHOGROD E. Emmanuel Lévinas. The problem of Ethical Metaphysics, Martinus Nijhoff/The Hague 1974
- WYSCHOGROD E. Doing before hearing: the primacy of touch, in: Francois Laruelle (Hg.) Textes pour Emmanuel Lévinas, Maurice Blanchot etc. (= Collection surfaces 2), Paris 1980, 179-203
- WYSCHOGROD E. Empathy and sympathy as tactile encounter, in: The Journal of Medicine and Philosophy 6 (1981) 25-43
- ZIEGLER Kommunikation als paradoxer Mythos, Weinheim 1978